



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Vorwort

20 Jahre Braunschweiger Trainingsmodell und 50 Jahre Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Braunschweig – diese beiden Jubiläen wurden im Jahr 2018 an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften begangen. Das war für uns vom Institut für Pädagogische Psychologie ein willkommener Anlass, die ATUS-Tagung am 9. und 10. März 2018 in Braunschweig auszurichten.

Zur **Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS)** haben sich Lehrende verschiedener Universitäten zusammengeschlossen, die Trainings konzipieren, anbieten und evaluieren. Gegründet wurde ATUS 1999 auf Initiative von Norbert Havers, Professor (em.) für Pädagogische Psychologie an der LMU München, und findet auch zwei Jahrzehnte später bundesweit und über die Landesgrenzen hinweg interessierten Anklang. Ziele der Arbeitsgruppe sind die theoriegeleitete Konzeption von Trainings (insbesondere zu Unterrichts-, Sozial- und Selbstkompetenzen), die Evaluation der Trainingseffekte, der Austausch über die Trainings, sowie die Förderung der Verbreitung der Trainings in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund fand die Tagung an der TU Braunschweig unter dem Motto: „Berufliche Kompetenzen professionell trainieren“ mit insgesamt 15 Vorträgen und Workshops von Referentinnen und Referenten aus Deutschland, Belgien und der Schweiz statt.

Im vorliegenden Band mit dem Titel „Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training“ werden ausgewählte Vorträge veröffentlicht. In Bezug auf die Lehramtsausbildung werden oft mehr praxis- und handlungsbezogene Angebote gefordert, da sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung professionellen Wissens und Handelns leisten können. Trainings scheinen dabei ein besonders geeignetes Lehrveranstaltungsformat zur Vermittlung von Selbst- und handlungsbezogenen Kompetenzen zu sein. Der Begriff „Training“ wird in diesem Zusammenhang jedoch oft uneinheitlich verwendet. Zudem fehlen häufig Evaluationsergebnisse über die Wirksamkeit der Trainingsangebote. Ziel der vorliegenden Publikation ist es, insbesondere einen systematischen Überblick zu geben über Trainingskonzepte, die praxisbezogen, handlungsorientiert, theoretisch fundiert und auf Wirksamkeit überprüft sind bzw. werden. Bei der begutachteten Auswahl der Beiträge wurden folgende Leitfragen explizit aufgegriffen:

- Welche Kompetenzen sollen durch die Trainingsteilnahme entwickelt werden?
- Welche theoriegeleitete Begründung gibt es dafür, dass diese Kompetenzen fokussiert werden?
- Welches Trainingsverständnis liegt dem jeweiligen Programm zugrunde?

-
- Wie lässt sich das Trainingskonzept inklusive des theoretischen Hintergrundes beschreiben?
 - Welche Ergebnisse zur Trainingsevaluation liegen vor?

Neben der Vorstellung von Trainingskonzepten, die sich an Lehramtsstudierende richten, werden auch Train-the-trainer-Konzepte und Lehrveranstaltungsformate mit einem hohen Praxisanteil, die jedoch keine Trainings im eigentlichen Sinne sind, dargestellt.

Wir freuen uns über die Bandbreite neuer, gut fundierter Trainings- und verwandter Konzepte, die in diesem Band vorgestellt werden und hoffen, dadurch dazu beizutragen, die Sichtbarkeit dieses Lehrveranstaltungsformates zu erhöhen.

Braunschweig im Februar 2019

Gesa Uhde und Barbara Thies

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen

Bernhard Sieland und Laura Jordaán

Zusammenfassung

Die derzeitige Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist ein Konglomerat verschiedenster Inhalte sowie Bildungs- und Prüfungsformate. Alle nehmen für sich in Anspruch, die Kompetenzen der Lehrpersonen zu stärken. Viele scheitern aber an der Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke. Sie optimieren nicht das finale Lehrkrafthandeln. Der Autor und die Autorin dieser Einführung arbeiten zusammen mehr als 50 Jahre in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Anlässlich der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF stellen sie mit dem Blick zurück und in die Zukunft drei Fragen: Welche Merkmale professionellen Handelns von Lehrpersonen muss die Bildung für (angehende) Lehrkräfte fördern? Welche Mängel bisheriger Lehrer- und Lehrerinnenbildung schwächen deren Wirksamkeit? Welche besonderen Chancen bietet das Bildungsformat Training für die Aus- und Weiterbildung? Sie richten diese Fragen an die vier Wirkungsverantwortlichen Stakeholder für die Qualität der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, d.h. (1.) an die Anbieter und Anbieterinnen bisheriger und künftiger Bildungsformate, (2.) an die teilnehmenden Nutzerinnen und Nutzer, (3.) an die, die dafür verantwortlich sind, dass der Anwendungsort ein Lernort für die kollegiale Praxisreflexion wird und (4.) an die, die die dazu notwendigen Ressourcen bereitstellen müssen. Die nachfolgenden Beiträge zu neuen Trainings-Angeboten konkretisieren ihre Antworten auf diese Fragen im Rahmen ihrer je spezifischen Ansätze.

Schlüsselbegriffe: Lehrkrafthandeln, professionelle Handlungsregulation, Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke, Training, Transfer-Probleme,

Prof. (em.) Dr. Bernhard Sieland
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Psychologie
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
sieland@leuphana.de

Laura Jordaán, M. Sc.
Institut LernGesundheit
Magdeburger Str. 40
21339 Lüneburg

1. Professionelle Handlungsregulation als Auftrag der Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Das Handeln von Lehrpersonen spielt eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg und für die psychosoziale Gesundheit aller Beteiligten. Was ist der Auftrag professioneller Lehrer- und Lehrerinnenbildung? Welche Merkmale der beruflichen Handlungsregulation soll sie stärken? Was ist unter professioneller Handlungsregulation als Ziel von Lehrer- und Lehrerinnenbildung zu verstehen?

Lehrpersonen handeln überwiegend in Interaktionen, d.h. durch wechselseitige Beeinflussung. Sie müssen daher mit Situations- und Personenmerkmalen zielführend umgehen können: Wen oder was wollen sie wie beeinflussen? Wie viele Interaktionspartner und -partnerinnen sind im Spiel? Zugleich werden die Lehrkräfte von ihren Interaktionspartnern und -partnerinnen mehr oder weniger stark zu bestimmten Handlungsweisen gedrängt und müssen darauf re-agieren.

Dabei werden unvermeidlich bei allen Beteiligten Grundbedürfnisse strapaziert, Gefühle intensiviert und Stressreaktionen aktiviert. Das kann die Risiken von Über- oder Unterforderung sowie von unerwünschtem folgenreichen Reaktionen erhöhen. Dabei gilt, dass die Lehrperson auch dann noch professionell handeln soll, wenn die übrigen Beteiligten es nicht tun.

Unterrichtsgestaltung als Prototyp von Lehrkraft Handeln ist daher eine Ko-Produktion, an der Lehrpersonen (möglichst in der Rolle als Lernberater und Lernberaterinnen) und Schüler und Schülerinnen (möglichst in der Rolle als aktiv Lernende) gleichermaßen beteiligt sind (Helmke & Helmke, 2015).

Aus diesen Gründen ist Lehrkraft Handeln immer ein riskantes und experimentelles Handeln in Situationen, die nur begrenzt zu durchschauen, planbar und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar sind.

Was versteht man unter diesen Umständen unter professioneller Handlungsregulation? Im Interaktionsprozess müssen Lehrpersonen einerseits die wahrgenommenen Wünsche ihrer Interaktionspartner und -partnerinnen und darüber hinaus ihre eigenen spontanen und professionellen Handlungstendenzen berücksichtigen. Einerseits reagieren (angehende) Lehrpersonen auf berufliche Situationen mit ihrer Tagesform und Stimmung sowie mit privat-authentischen Erinnerungen, Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten und mit ihren subjektiven Theorien und Wertmaßstäben. Dabei spielen in vielen Bereichen schnelles Denken (Kahneman, 2012) und hartnäckige Gewohnheiten sowie die automatische Stress- und Emotionsregulation eine dominante Rolle.

Auf der anderen Seite stehen die Regeln für professionelles Handeln, denen sich die Person verpflichtet fühlt. Professionelles Handeln unterscheidet sich deutlich vom spontanem Alltagshandeln: Es ist begründet und methodisch geleitet, fall- und situationsangemessen. Es orientiert sich an professionsethischen Standards mit dem Ziel, die gesunde Leistungsfähigkeit der Beteiligten zu stärken und deren Unter- wie Überforderung zu vermeiden.

Dieser Verarbeitungsprozess zur Vorbereitung der eigenen Handlung verlangt bildlich gesprochen einen durchsetzungsfähigen „Dirigenten“ für sehr eigenwillige „Orchestermitglieder“. Die Lehrperson muss - um im Bild zu bleiben - die teils widersprechenden Kognitionen, Gefühle und Motivationstendenzen sowie Handlungsoptionen samt den Erwartungen ihrer Effekte zu einem spezifischen Klang als finales Lehrkrafthandeln verbinden.

Dabei ist oft eine defizitäre Performanz trotz eigentlich vorhandener Kompetenzen zu beobachten. Diese ist nicht durch eine verstärkte Förderung von Einzelkompetenzen, sondern nur durch die Stärkung der Handlungsregulation zu überwinden. Sie ist die entscheidende Brücke zwischen eigentlich verfügbaren Kompetenzen und der aktuellen Performanzqualität.

Das finale Lehrkrafthandeln als mehr oder weniger gut gelungener Kompromiss ist umso professioneller, je mehr es als zielexplicit und nebenwirkungsbewusstes Experimentieren durchgeführt wird.

Zielexplicit bedeutet,

- dass Lehrpersonen sich ihrer Handlungsziele bewusst sind,
- diese im kritischen Diskurs in Fachkreisen gegenüber alternativen Zielen legitimieren können,
- sie konsequent und zugleich flexibel verfolgen und,
- ihre aktuellen Zielprioritäten laufend überprüfen.

Nebenwirkungsbewusst bedeutet

- dass sie auch mit unerwünschten Folgen ihres Handelns rechnen,
- diese reflektieren, prognostizieren und evaluieren.

Experimentieren bedeutet

- dass die Lehrpersonen – durch (kollegiale) Praxisreflexion sensibilisiert – mit Handlungsfehlern rechnen, dafür Verantwortung übernehmen und diese fehlerfreundlich korrigieren, weil sie über mehr als eine Handlungslösung zur Nachsteuerung verfügen, wenn Ziele nicht erreicht werden oder Nebenwirkungen nicht tolerierbar sind. So wächst aus der Praxisreflexion die Selbstprofessionalisierung.

Gewohnheitsbildung als Chance und Risiko: Dieser aufwändige Prozess bewusster Handlungssteuerung ist mit einem Schachspiel vergleichbar, bei dem die Lehrperson ihre Handlungsoptionen und die ihrer Interaktionspartner und -partnerinnen samt den jeweiligen Konsequenzen im Vorhinein abwägt. Das kann für kritische Situationen sehr funktional sein. Es ist aber nicht über eine ganze Unterrichtsstunde geschweige denn über einen Unterrichtstag durchzuhalten. Lehrpersonen müssen ihr professionelles Handeln auch über automatische Sequenzen steuern. Der zeitliche Handlungsdruck und die Wiederholung pädagogischer Situationen begünstigen eine mehr oder weniger professionalisierende Gewohnheitsbildung. Der Wechsel in eine Art Autopilot-Modus mit automatischen kognitionsentlasteten Reaktionen, schaltet die Reflexion von alternativen Zielen bzw. Nebenwirkungen ab und stärkt zugleich die Handlungssicherheit. Damit steigt aber auch das Risiko von impulsiven Reaktionen und von unerwünschtem Lernen. Die alltäglichen Interaktionen

sind daher immer auch ein unbewusstes Training mit dem Risiko der De-Professionalisierung. Sie stärken primär die Verhaltenssicherheit und nicht unbedingt die Interaktionsqualität der Lehrpersonen.

Egal ob eher privatauthentisch oder in professioneller Absicht gehandelt wurde, immer besteht die Gefahr, dass man die gute Absicht mit der realisierten Performanz verwechselt (= Absichts-Verhaltens-Täuschung). Zudem schwanken Handlungsabsichten und die realisierte Performanz immer zwischen (Selbst-) Über- oder Unterforderung.

Soll ein Training also die finale Performanz einer Lehrperson verändern, dann muss es situationsspezifisch angelegt sein und Analyse- und Entscheidungskompetenzen einüben. Genauer: Es muss die bisherige Handlungsregulation bewusstmachen und nachvollziehen, weshalb es bisher zu dieser oder jener Entscheidung kam, um dann die kritische Weichenstellung für einen neuen Ausgang zu finden, d.h. ein alternatives Drehbuch herauszuarbeiten. Ohne Aufklärung der bisherigen Handlungsregulation kann keine bessere Alternative bewusstgemacht und trainiert werden.

Ein Stufenmodell der Professionalisierungsentwicklung: Vor diesem Hintergrund beschreibt Blom (2000) die Entwicklung professionellen Handelns in vier Phasen (vgl. Abbildung 1). Auf Stufe 1 reagiert die Person im Modus des Autopiloten gewohnheitsmäßig und verhaltenssicher von ihren Alltagstheorien gesteuert ohne Zweifel an ihren Zielen und Methoden. Sie befindet sich in ihrer Komfortzone der „Absichts-Praxis-Illusion“ (s. u.) und ignoriert mögliche Nebenwirkungen ihrer Handlungsgewohnheiten. Mit Blick auf die potenziellen Nebenwirkungen spricht Blom (2000) hier vom Stadium „unbewusster Unfähigkeit“. Auf der Stufe zwei kommen der Lehrkraft Zweifel an ihrer Handlungsqualität. Alternative Ziele oder potenzielle Nebenwirkungen des eigenen Handelns sowie interessante Verhaltensvarianten von anderen Lehrpersonen werden reflektiert. Hier wachsen Bedenken, Änderungs- und Nachahmungsbereitschaft. In dieser unangenehmen Phase der Verunsicherung versuchen Lehrkräfte entweder alternative Verhaltensmuster zu erproben oder neigen dazu, ihre innere Skepsis durch Selbstrechtfertigungen bzw. Bestätigungsversuche unter Rechtgebern (statt Ratgebern) zum Schweigen zu bringen. Die Lehrperson fällt damit wieder auf die Stufe 1, d. h. in ihre Komfortzone zurück. Um das zu verhindern, bedarf es eines Trainings, d. h. bewusster häufig wiederholter Übungen gegen frühere Gewohnheiten und Impulsreaktionen bzw. gegen den Erwartungsdruck der Umwelt, um nicht auf der 2. Stufe mit Rückfallgefahr zu verbleiben, sondern auf die 3. Stufe nach Blom (2000) zu kommen. Dieses korrektive Training gegen ihre bisherigen Gewohnheiten ist ein entscheidender Prozess in der Lehrperson für ihre lebenslange Selbst-Professionalisierung. Wenn sie von sich aus oder gestützt durch Kolleginnen und Kollegen beharrlich mit besseren Alternativen experimentiert, erlebt sie auf der Stufe drei verglichen mit den vorigen Stufen Fortschritte, verbesserte Handlungsziele und Methoden sowie reduzierte Nebenwirkungen. Blom spricht dann von „bewusster Fähigkeit“ (= Selbstwirksamkeitserfahrungen). Diese kann in Stufe 4 zur neuen verbesserten kognitionsentlastenden Gewohnheit werden.

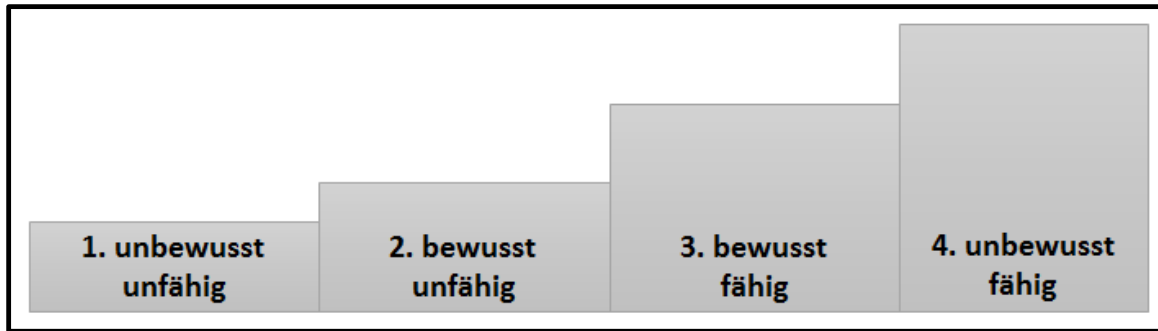


Abbildung 1.

Stufen der Kompetenzentwicklung nach Blom (2000)

Entscheidend nach diesem Professionalisierungskonzept ist also, ob eine Lehrperson nach Ihrem Handeln, dessen Effizienz und unerwünschte Nebenwirkungen sowie mögliche alternative Ziele in den Blick nimmt, sei es durch Selbstreflexion oder durch Feedback von Schülerinnen und Schülern bzw. in professionellen Lerngemeinschaften. Professionalisierung ist ein langfristiger Prozess korrektiven Lernens gegen De-Professionalisierungsrisiken durch Praxisdruck und Gewohnheitsbildung. Das verlangt idealerweise nicht nur selbstreflexive Erlebnisverarbeitung, sondern den Einsatz von Entwicklungsportfolios zur systematischen und selbstgesteuerten Stärkung professionellen Handelns.

Professionalisierung muss daher immer Brücken schlagen zwischen Erwerbs- und Anwendungslernen sowie zwischen verfügbaren Kompetenzen und der aktuellen Handlungspraxis. Dabei geht es oft eher um eine verbesserte Handlungsregulation durch Selbstevaluation, Feedback, Training und Coaching und weniger um die Stärkung einzelner Basiskompetenzen. Dazu braucht es im Anwendungsfeld beruflich abgesicherte Zeitgefäße und Strukturen, wie z. B. kollegiale Beratung in professionellen Lerngemeinschaften (Jordaan, Eckert & Tarnowski, 2016; Sieland & Heyse, 2010). Andernfalls bleibt die lebenslange Selbstprofessionalisierung ein illusionärer Anspruch.

Professionalität ist also ein Ideal, dem man sich nur schrittweise über längere Zeiträume und nur in ausgewählten Handlungsbereichen nähern kann. Um dies zu ermöglichen, sollte gerade die Lehrer- und Lehrerinnen(aus)bildung den Mut zur Unvollkommenheit und eine Fehlerfreundlichkeit vermitteln, die die Bereitschaft zum weiteren Training gerade dann fördert, wenn es zu Fehlern gekommen ist. Die Selbstverantwortung sollte also auf die Trainingsbereitschaft und -Praxis fokussiert werden und nicht auf das stetige Vermeiden von Fehlern. Professionalisierungsziel ist eine reflektierte Handlungsfähigkeit, unterstützt durch praxisbezogene Theoriebildung, kooperative Professionalisierung und Reflexivität.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Professionelles Handeln von Lehrkräften und ihren Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern erkennt man nicht nur am Handlungsergebnis, d. h. dem zwischenmenschlichen Austausch und seinen Folgen. Man erkennt dies vor allem an der Prozessqualität während der inneren Erlebnisverarbeitung und Handlungsre-

gulation im Anwendungsfeld, wenn das Handeln reflexiv als zielexplicit und nebenwirkungsbewusstes Experimentieren mit Feedbackschleifen der Interaktionspartner und -partnerinnen durchgeführt und evaluiert wurde.

Daher sollte die Bildung der Lehrkräfte diese befähigen, auf folgende Anwendungsfragen angemessen zu antworten:

- Welche Bedeutung hat diese Situation und was muss ich in dieser Situation/Interaktion können? Was darf ich möglichst nicht tun, egal wie der Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin agiert?
- Wie prüfe ich die Qualität meines Handelns und meinen Professionalisierungsbedarf für solche Situationen?
- Mit welchen Methoden, Strukturen und Prozessen kann ich mein Handeln verbessern?
- Wie kann ich die involvierten Emotionen und Stressreaktionen bewältigen und trotz der Anstrengungen gesundheitsförderlich für mich selbst und meine Schülerinnen und Schüler handeln, damit wir leistungsfähig bleiben?

2. Alte Schwächen und Schlüsselfragen der Bildungsqualität von Lehrpersonen

„Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden,
verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt
und durchgeführt ist nicht beibehalten!“
K. Lorenz

Die tradierten Bildungs- und Prüfungsformate wie Fachliteratur, Vorlesungen, Seminare, Referate, Workshops, mündliche Prüfungen oder Klausuren leisten sehr heterogene Beiträge zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Sie stehen inzwischen unter substanzieller Kritik. Die Vielfalt der notwendigen Kompetenzen und ihr komplexes Zusammenspiel in konkreten Interaktionen können so nicht vermittelt werden, schon gar nicht bis zur Performanz-Reife. Das Zitat von K. Lorenz verweist auf die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke. Der dominante Redeanteil von Lehrpersonen im Unterricht wurde einmal mit folgenden Worten als unerwünschte Folge der Lehr-Lernformate während der Ausbildung erklärt: „Künftige Lehrerinnen und Lehrer lehren so, wie sie gelehrt wurden, und nicht, wie man ihnen empfohlen hat zu lehren!“ Bestenfalls kommt es bei vielen Bildungsformaten zu einer fraktionierten Steigerung von Teilkompetenzen *entweder* im Bereich Wissen bzw. der Theorievermittlung, *oder* im Bereich Haltung, *oder* im Bereich von Verhaltensregeln. Diese münden nicht einfach in einer professionellen Performanz mit Selbstwirksamkeitserfahrungen. Schlimmer noch: Ungeeignete Vermittlungsmethoden fördern eine Lehr-Lern-Illusion (Müller, 2013; Weinert, 1998) bei den Ausbilderinnen und Ausbildern und den lernenden Lehrpersonen.

Betrachten wir einige Probleme und Schwächen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung etwas genauer. Wir enden jeweils mit einer Schlüsselfrage, die alle bisherigen und künftigen Angebote für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – so auch die nachfolgend beschriebenen Trainings – beantworten sollten.

Bezug zur bisherigen Handlungsregulation: Lehramtsstudierende wie berufserfahrene Lehrpersonen haben für die meisten Interaktionssituationen spontane Reaktionsmuster. Es geht nicht einfach darum, neue Handlungsalternativen separat zu erproben, sondern darum, die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation zu reformieren und die neuen Optionen hier einzugliedern. Wirksames Veränderungslernen muss die bisherigen Reaktionsgewohnheiten einschließlich ihrer Nebenwirkungen bewusstmachen und professionalisieren. **Schlüsselfrage:** Wie greifen die Bildungsangebote die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation der Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen auf, um diese zu verändern?

Situierung: Das Handeln von Lehrkräften entsteht im jeweils wahrgenommenen situativen Kontext. Die Hoffnung, dass exemplarisch gelernte Schlüsselkompetenzen automatisch situationsübergreifend angewendet werden, erweist sich als Illusion. Vielmehr muss Lehrer- und Lehrerinnenbildung an die Handlungsregulation in spezifische Situationen andocken. **Schlüsselfrage:** Wie sichert ein Bildungsangebot den Bezug zu den Anwendungssituationen?

Bedarfsorientierung: Lehrer- und Lehrerinnenbildung wird allzu oft „auf Vorrat“ ohne Bedarfsklärung vermittelt. Die Indikation für ein bestimmtes Lernziel, das mit einem entsprechenden Bildungsformat zu erreichen ist, ist aber für die Wirkung von Lehrer- und Lehrerinnenbildung entscheidend. Denn dasselbe Defizit im Lehrerhandeln kann durch höchst verschiedene Probleme zustande kommen und aufrechterhalten werden: Im einen Fall fehlt es z. B. an bestimmten Kompetenzen, im anderen Fall an der geeigneten Situationsanalyse oder an der Handlungsbereitschaft. Um kompetent und nebenwirkungsbeusst zu handeln, brauchen Lehrkräfte neben dem Fachwissen und der Fachdidaktik besondere Fähigkeiten in der beruflichen Selbstregulation. Dazu zählen nach Schaarschmidt (2018) Selbstkompetenzen, wie sich täglich neu zu motivieren und langfristige berufliche Ziele zu verfolgen sowie Kompetenzen im Zeitmanagement, in der Fähigkeit positive Erlebnisse im Berufsalltag wahrzunehmen und zu genießen und in der Emotions-, Stress und Belastungsregulation sowie umfangreiche sozial-kommunikative Kompetenzen. Alle diese Fähigkeiten und die damit verbundenen Handlungsbereitschaften sind alltäglichem Verschleiß unterworfen. Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrpersonen müssen von Problemen im Anwendungsprozess her konzipiert werden. **Schlüsselfrage:** Welche Rolle spielen im jeweiligen Bildungs-Format Bedarfsanalysen, damit professionelle Lehrerbildung am jeweils „wunden Punkt“ ansetzen kann?

Transferverlust: Ein zentrales Problem jeder Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist der Transferverlust von der Vermittlungs- und Erwerbssituation im didaktisch geschützten Raum (Universität, Studienseminar oder Seminarhotel) bis hin zur Anwendungssituation, z. B. der Performanz im Klassenzimmer, im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder

Schülerinnen oder Schülereltern, mit unwiderrufbaren Konsequenzen für alle Beteiligten. Ein gefragter Trainer spricht von der „Weiterbildungslüge“ (Gris, 2008) und bezweifelt die Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen zur Verbesserung der Interaktions- und Bildungsqualität prinzipiell. **Schlüsselfrage:** Wie schaffen Bildungsangebote den Brückenschlag vom Erwerbs- zum Anwendungslernen?

Absicht-Praxis-Illusion: Ein weiteres Problem liegt darin, dass Personen ihre Verhaltensabsicht oft mit ihrem tatsächlichen Handeln und seinen Effekten verwechseln. Argyris und Schön (2008) unterscheiden zwischen der behaupteten Handlungstheorie, nach der jemand zu handeln glaubt und der Theorie, die man aus seinem praktischen Handeln ableiten kann. Professionelles Handeln muss sich aber an den Wirkungen messen und nicht an guten Absichten. Dies verweist auf die Notwendigkeit von Schüler-, Eltern- und Kollegenfeedback für gezielte und nachhaltige Weiterbildung. **Schlüsselfrage:** Wie organisieren die Bildungsangebote feedback-gesteuerte Weiterbildung zur Bedarfsklärung und Erfolgsmessung?

Deprofessionalisierungsprozesse: Jede Schule ist auch ein Ort für unerwünschtes Lernen. In manchen Schulen bzw. Klassen fehlt es an Wertschätzung und wertschätzender Kritik, in anderen mangelt es an wechselseitigem Feedback, an Mitverantwortung und Mitbestimmung. Die Folge ist bei Lehrkräften wie bei Schülerinnen und Schülern nicht nur eine Gewöhnung an diesen Interaktionsstil, sondern auch ein Übungsmangel in diesen wichtigen Kompetenzen. Oft führt das Defizit an effektiver Emotionsarbeit bzw. Stressregulation zu Interaktionsproblemen. Die Schule ist eine Stressgemeinschaft, in der man laufend auch ungünstige Bewältigungsstrategien trainiert. Lehrpersonen brauchen deshalb nicht nur eine Sensibilisierung für unerwünschtes Lernen, sondern auch Lernmethoden und Strukturen, die diese Prozesse wirksam kompensieren. **Schlüsselfrage:** Wie sensibilisieren Bildungsangebote für riskante Lernprozesse im Berufsalltag und fördern Strukturen und Prozesse, die in den Schulen das konstruktive Veränderungslernen stärken?

Nachhaltige Anwendungssicherung: Neues Verhalten von Lehrpersonen konkurriert mit alten Verhaltensgewohnheiten besonders dann, wenn das Verhalten der Interaktionspartner und -partnerinnen zunächst gleichbleibt. Deshalb brauchen nachhaltige Weiterbildungsformate eine Rückfallerkennung und -prophylaxe. **Schlüsselfrage:** Welche Gelingens- und Nachhaltigkeitsbedingungen erfordern und berücksichtigen professionelle Bildungsangebote im Schulalltag?

Die genannten Schlüsselfragen gelten für Aus- und die Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sind im Prinzip von allen Wirkungsverantwortlichen zu klären, d.h. von den Bildungsanbietern, den lernenden Lehrpersonen, den Schulleitungen und Kollegien vor Ort und schließlich den Kultusministerien, die die Zeitgefäße für effektive Weiterbildung bereitstellen müssen. Etablierte Bildungsformate sollten sich dieser Pflicht ebenso unterziehen wie neue Angebote.

3. Qualitätskriterien professioneller Lehrkraft-Trainings

Wie unterscheiden sich Lehrkraft-Trainings von anderen Bildungsformaten wie Vorlesungen und Seminaren, von der Lektüre von Büchern, von Diskussionen und von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen? Wie überbrücken sie die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungslücke?

Früher wurden Trainings in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung als fremdgesteuerte „Abrichtung“ reflexiver Subjekte, als unvereinbar mit der Kultur universitärer Bildung und wegen des hohen Zeit- und Personalbedarfes abgelehnt. Inzwischen wird der Begriff „Training“ einseitig positiv und undifferenziert für alle Bildungsangebote verwendet, die eine wirksame, langfristige und kontrollierte Verbesserung von Lehrkrafthandeln für sich in Anspruch nehmen.

Gegen diesen inflationären Wortgebrauch scheint es sinnvoll, die Qualitätskriterien von Lehrkraft-**Trainings** kurz zu umreißen, an denen sich die ATUS-Projekte der folgenden Kapitel orientieren. Letztlich muss jede Maßnahme, die bei der Bildung von Lehrpersonen verwendet wird, ihre Änderungstheorie zwischen Erwerbs- und Anwendungserfolg sowie die eingesetzten Wirkfaktoren erläutern und deren Effekte durch geeignete Evaluationen überprüfen.

Begriffsklärung: Ein Training ist das systematische Üben zusammenhängender Teilkompetenzen in der Handlungsregulation für relevante Anwendungs-Situationen. Das Üben wird intensiviert durch die Anleitung und das Feedback eines Trainers oder einer Trainerin bzw. einer Peergroup von Trainingsteilnehmenden oder Interaktionspartner und -partnerinnen sowie durch entsprechende Selbstreflexion (Maier, 2018).

Trainings sind aktivierende Lernformate mit einer auf die Ziele und den Anwendungsbereich abgestimmten Trainingstheorie und Trainingsdidaktik. Für die fachgerechte Durchführung brauchen Auszubildende eine spezielle Schulung. Daher sollten Trainingskonzepte im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Trainer und Trainerinnen zur fachgerechten Durchführung entsprechender Maßnahmen ausbilden bzw. Trainingsmanuale für deren professionelle Umsetzung entwickeln (Jürgens & Krause, 2013; Sieland & Heyse 2010).

Folgende Merkmale kennzeichnen professionelle Trainings und sind zugleich spezifische Antworten auf die o.g. Schlüsselfragen:

- Trainings basieren auf einer Indikation, d. h. auf einem möglichst diagnostizierten Bedarf, den sie durch Ihre Ziele und Methoden wirkungsvoll bedienen.
- Sie definieren Kriterien zur Überprüfung des Lernerfolges, z. B. Stärkung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsfertigkeiten sowie von Maßnahmen zur (Selbst-) Evaluation der Lernfortschritte.
- Die Trainingsmaßnahmen orientieren sich an einer zugrundeliegenden Trainings- und Änderungs-Theorie mit möglichst evidenzbasierten Wirkfaktoren. Für tiefgreifende Veränderungen mentaler Modelle ist ein realitätsnahes problembasiertes

Trainieren einschließlich der kognitiv-emotionalen Belastung wie in der Anwendungssituation notwendig, bei der Wissensvermittlung und Anwendungsaufgaben ineinandergreifen.

- Die Trainingsmaßnahmen werden zeitlich, inhaltlich und methodisch abgestimmt auf die Ziele in prototypischen Anwendungssituationen. Das Training sollte nicht nur in der Erwerbssituation, sondern überwiegend in echten Anwendungssituationen stattfinden.
- Um den Transfer zu sichern, ist es erforderlich, dass die Erwerbs- und die Anwendungssituationen möglichst ähnlich sind. Ein exemplarisches Beispiel für realitäts- und anwendungsnahe Trainings ist der Einsatz von Videographie (Weber, Prilop, Glimm & Kleinknecht, 2018). Zum einen können dabei kritische Situationen und Handlungsbeispiele ausgewählter Akteure reflektiert und Wahrnehmungsfertigkeiten trainiert werden. Zum anderen kann auch die eigene Handlungspraxis per Videokontrolle auf Lernfortschritte und Selbstwirksamkeitserfahrungen hin untersucht werden.
- Die Trainingsmaßnahmen beinhalten alle Teilkompetenzen, die für die erfolgreiche Performanz in bestimmten Situationen erforderlich sind. Dabei ist der individuelle Trainingsbedarf der Teilnehmenden gemäß ihrer gewohnheitsmäßigen Handlungsregulation und deren Nebenwirkungen zu berücksichtigen.
- Der Lern- und Anwendungserfolg wird aus Selbst- und Fremdsicht evaluiert, um valide Selbstwirksamkeitserfahrungen aufzubauen.

Mit Blick auf die professionelle Handlungsregulation genügt es nicht, einfach Kompetenzen zu trainieren, denn damit fördert man nur die Verfügbarkeit bzw. die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Handlungs**optionen**. Man trainiert letztlich nur einen Werkzeuggebrauch, nicht aber unter welchen Umständen diese oder jene Option vorzuziehen ist. Verhaltenswirksame Trainings sollten darüber hinaus die Handlungsregulation in konkreten Situationen fördern. Diese entscheidet über die finale Handlungsqualität bzw. Performanz der Lehrperson. Im Zuge ihrer Handlungsregulation versucht die Lehrperson die Situation zu analysieren und ihre Kompetenzen und Ressourcen unter mehr oder weniger günstigen inneren und äußeren Bedingungen für mehr oder weniger bewusste Ziele einzusetzen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob der Person unter dem Realitätsdruck überhaupt alternative Handlungsoptionen zu ihren bisherigen Reaktionsgewohnheiten einfallen. Erst dann stellt sich die Frage, ob die Person sich die Optionen unter den gegebenen Bedingungen zutraut und vor allem ob sie diese für zielführend hält.

Diese Handlungsregulation wird gesteuert durch mehr oder weniger bewusste Imperative (versuche möglichst xxx und vermeide möglichst yyy). Dabei gilt es, die eigenen Intentionen, die der Interaktionspartner und -partnerinnen sowie die professionellen Normen zu bedenken, die Verfügbarkeit der eigenen Kompetenzen und Ressourcen und die potenziellen Effekte verschiedener Handlungsalternativen zu berücksichtigen.

Hier spielen die Unsicherheitstoleranz der Person, potenzielle Fehleinschätzungen, aktuelle Stimmungen und Tagesform, der Drang, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, und vieles mehr eine wichtige Rolle. Schon im Erwerbsprozess von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen geht es daher um eine performanznahe Didaktik.

Betrachten wir abschließend ein gelungenes Beispiel für die hier angesprochenen Qualitätskriterien wirksamer Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Kliebisch und Ludden (2018) haben ein Kompetenz-**Training** vorgelegt, das die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation direkt adressiert. Sie konfrontieren angehende Lehrkräfte mit dem Erleben und Verhalten einer Beispiel-Lehrperson in 15 stress- und folgenreichen Praxissituationen. Die Trainingsteilnehmenden einigen sich zunächst auf eine Problemsituation mit dem höchsten Trainingsbedarf. In der jeweiligen Fallanalyse werden systematisch fünf Bearbeitungsschritte kooperativ trainiert. Sie zielen auf die Verbesserung der Prozessqualität in der jeweiligen Handlungsregulation. Darüber hinaus vermitteln diese Schritte Methodenkompetenz in der kollegialen Beratung und können als nachhaltiges Trainingsformat in der Schule etabliert werden.

- a) **Situationsklärung:** Was ist passiert? Wie verhält sich die Hauptperson? Welche Folgen hat das? Wie beurteilen die anderen Trainees die Situation? Welche von deren Auffassungen stehen mir selbst nahe oder liegen mir fern?
- b) **Erklärung und Verständnis:** Was steckt hinter dem Verhalten der Akteure im Fallbeispiel? Wie erklären die Trainees, warum die Akteure in der Beispielsituation tun, was sie tun? Welche dieser Auffassungen hilft mir selbst, eigene und fremde Verhaltensweisen besser zu verstehen?
- c) **Sammlung von Lösungsmöglichkeiten:** Was kann die Beispielperson tun, um die Situation erfolgreich zu meistern? Auf welche Verhaltensregeln kommt es in dieser Situation besonders an? Welche Lösungsvorschläge der anderen Trainees sind mir selbst neu, kommen für mich infrage, wären günstiger als meine spontanen Reaktionsgewohnheiten?
- d) **Umsetzungsschwierigkeiten:** Welche Schwierigkeiten können bei der Anwendung auftreten und wie können diese gemeistert werden? Welche Effekte und Nebenwirkungen errahnen die anderen Teilnehmenden und welche Möglichkeiten zur Nachsteuerung bieten sich bei unerwünschten Handlungsfolgen?
- e) **Selbstreflexion und Selbstbeauftragung:** Welche Gedanken der anderen sind für mich neu, bezogen auf die ersten vier Schritte? Was waren meine blinden Flecke? Welche alternativen Drehbücher möchte ich per Vorstellungsübung trainieren und mit meinen bisherigen Gewohnheiten vergleichen? Worauf will ich in ähnlichen Fällen besonders achten? In welchen Situationen könnte ich die neuen Alternativen aktiv erproben, und was würde mich von der Anwendung abhalten?

Trainings wie dieses konfrontieren die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation im Erleben und Verhalten mit begründeten Alternativen auf der Basis berufsethischer Erlebens- und Verhaltensregeln. Damit fokussieren sie die interne Verarbeitung und die Prozessqualität der Regulation von Lehrkraftverhalten.

Zurück zum Titel: Wir haben den Professionalisierungsauftrag von Lehrer- und Lehrerinnenbildung mit vielfach beklagten Schwächen konfrontiert und gezeigt, dass der Brückenschlag zwischen der Vermittlung, dem Erwerb der Kompetenzen und deren Anwendung eine Nagelprobe für alle Maßnahmen professioneller Lehrer- und Lehrerinnenbildung dargestellt.

Wenn es gelingt, die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation der Lehrpersonen zu professionalisieren und zugleich strukturell abgesicherte professionelle Lerngemeinschaften in der Schule einzurichten, dann steigt ihr Wirkungsgrad erheblich. Vermutlich kann es nur dann einen spürbaren „Ruck“ im Sinne einer Qualitätsoffensive Lehrer- und Lehrerinnenbildung geben, wenn erstens alle eingangs genannten wirkungsverantwortlichen Stakeholder eigene Entwicklungsschritte gehen (und dies nicht nur von den anderen Beteiligten fordern), zweitens diese Entwicklungsschritte gebündelt und aufeinander abgestimmt werden, und drittens die Ergebnisse transparent gemacht und evaluiert werden. So kann die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke zum Wohle aller Beteiligten in der Schule überbrückt werden.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied: Luchterhand.
- Gris, R. (2008). *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In *Pädagogik. Leben*, 2/2015, S. 7–11.
- Jordaan, L., Eckert, M., & Tarnowski, T. (2016). Kollegiale Beratung als blended-coaching Instrument. IN *e-Beratungsjournal.net*, 1(1).
- Jürgens, B., & Krause, G. (Eds.) (2013). *Professionalisierung durch Trainings?* Aachen: Shaker
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken – Langsames Denken*. München: Siedler Verlag.
- Kliebisch, U.W. u. Ludden, F. (2018): *Kompetenz-Training für Lehrerinnen und Lehrer. 15 Praxissituationen erfolgreich meistern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Maier, G. W. (2018). Training. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/training-50429/version-273648>
- Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. Bern: hep verlag
- Schaarschmidt, U. (2018) Vorwort. In Kliebisch, U.W. u. Ludden, F. (2018): *Kompetenz-Training für Lehrerinnen und Lehrer. 15 Praxissituationen erfolgreich meistern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Sieland, B., Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K., & Kleinknecht, M. (2018). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. In *Herausforderungen Lehrer_innenbildung*. Im Druck
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber, & W. Weidinger (Eds.), *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (pp. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedbackstrategien in Lehr-Lernsituationen

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Zusammenfassung

Die Entwicklung und der reflektierte Einsatz von formativen Feedbackstrategien stellen einen komplexen Kompetenzbereich professionellen pädagogischen Handelns dar. Im Studium werden zu diesem Kompetenzbereich häufig nur theoretische Inhalte zu formativem Assessment und Feedback vermittelt. Die Anwendung dieser theoretischen Kenntnisse wird jedoch nicht explizit geübt, so dass deren Transfer in konkrete Unterrichtssituationen häufig schwerfällt oder von den Studierenden in der späteren Unterrichtspraxis geleistet werden muss. Zentrales Anliegen des Trainings zur Entwicklung und zum reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien ist es daher, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenzen im Handlungsfeld „formative Feedbackstrategien“ aufzubauen und zu trainieren. Für das Training und die Reflexion von Kompetenzen zum Einsatz von Feedbackstrategien dienen dabei Microteaching-Elemente. Der Beitrag beschreibt einerseits die Ziele, Maßnahmen, Inhalte und den Aufbau des Trainings. Andererseits werden anhand der Ergebnisse einer ersten Evaluationsstudie das Potenzial, aber auch Implikationen für die Weiterentwicklung des Trainings diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Feedback, Microteaching, Lehramt, Training

Dipl.-Psych. Christin Höppner, Claudia Dotzler, M. Sc., Prof. Dr. Hermann Körndle, Prof. Dr. Susanne Narciss
TU Dresden
Psychologie des Lehrens und Lernens
Zellescher Weg 17
01062 Dresden
christin.hoeppner@tu-dresden.de

1. Trainingsbedarf

Situationsangemessenes formatives Feedback gilt als einer der bedeutendsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2012; Narciss, 2013; 2017; Shute, 2008). Im Lehr- und Lernkontext versteht man unter Feedback Informationen, „die Lernenden nach der Bearbeitung von Lernaufgaben [...] angeboten werden, mit dem Ziel, eine korrekte Lösung dieser Aufgabe in der aktuellen oder auch künftigen Lernsituationen zu ermöglichen.“ (Narciss, 2006, S.18). Eine formative Feedbackstrategie weist nicht nur auf die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Ist-Zustand und den Standards hin, sondern sie bietet auch Hinweise zu Korrekturmaßnahmen und deren Umsetzung (Narciss, 2012). Formatives Feedback kann vielfältige inhaltliche Komponenten beinhalten (Narciss, 2006, 2008) und mit Hilfe unterschiedlicher Feedbackstrategien in den Lehr-Lernprozess implementiert werden. Die Gestaltung formativer Feedbackstrategien ist ein komplexer Prozess, bei dem Lehrkräfte unter Berücksichtigung individueller Faktoren (z.B. Vorwissen, Motivation) sowie situativer Faktoren (z.B. Aufgaben) Entscheidungen u.a. zu folgenden Fragen treffen müssen (Narciss, 2012, 2017):

- a) Welche Funktionsebene(n) soll(en) adressiert werden (kognitiv, motivational, metakognitiv)?
- b) Welche Inhalte/ Informationen sollen mit Blick auf diese Funktion(en) durch die Feedbackkomponenten vermittelt werden?
- c) In welcher Form sollen diese Inhalte präsentiert werden?
- d) Zu welchem Zeitpunkt sollen Feedbackkomponenten angeboten/ gegeben werden?
- e) Wie häufig sollen Feedbackkomponenten angeboten werden?
- f) Auf welche Weise soll eine Passung zwischen Feedback und Aufgaben sowie Feedback und Lernvoraussetzungen hergestellt werden?

Um diese Entscheidungen wohl begründet treffen zu können, benötigen Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung zu formativem Assessment und Feedbackstrategien sowie aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Obwohl Lehrkräften die Notwendigkeit von formativen Feedbackstrategien für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler meist bewusst ist, haben sie dennoch oft wenig Wissen darüber, wie sie diese systematisch planen, situationsadäquat umsetzen und reflektieren können, so dass ihre Schülerinnen und Schüler in aktuellen und künftigen Lernprozessen bestmöglich davon profitieren können.

Das vorliegende Training soll dazu dienen, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, die für den reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien notwendigen Kompetenzen bereits im Rahmen ihres Studiums zu erwerben und zu trainieren.

2. Ziele des Trainings

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Trainings zur Entwicklung und zum reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien für Lehramtsstudierende ist es, die Kompetenzen zur eigenständigen Planung, Durchführung und Reflexion von Feedbackstrategien gezielt zu trainieren. Dies ermöglicht es Lehrkräften wiederum, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, zu regulieren und zu verbessern. Unter diesem übergeordneten Ziel lassen sich vier Hauptziele herausstellen, die mithilfe des Trainings adressiert werden. Diese Kompetenzen sind z.B. Soll-Wert der Kriterien klären, internes Feedback anregen, externes Feedback geben, tutorielle Unterstützung geben oder Möglichkeit zur Korrektur geben (Narciss, 2017, Kleineberg 2017).

Da das Training als Synthese von Theorie und Praxis konzeptioniert ist, soll (1) als Fundament des Trainings eine tragfähige theoretische Grundlage für den Themenbereich Feedback mit den Studierenden erarbeitet und gefestigt werden. Dazu werden unter anderem theoretische und empirische Vorarbeiten im Bereich der Feedbackforschung der Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens der Technischen Universität Dresden genutzt. So bildet das von Narciss entwickelte Informative Tutorielle Feedback-Modell (ITF-Modell; z.B. Narciss, 2017) die Modellgrundlage für vielfältige Feedbackprozesse, die die Studierenden im Rahmen des Trainings analysieren und üben. Eine ausführliche Darstellung des Kompetenzmodells zur Kompetenz Einsatz von Feedback im Unterricht auf Basis des ITF-Modells von Kleineberg (2017) in Anlehnung an Narciss (2017), ergänzt nach Huth (2004), Narciss und Huth (2004) und Narciss (2006, 2008, 2012, 2013) ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Kompetenzmodell zur Kompetenz Einsatz von Feedback im Unterricht auf Basis des ITF-Modells (Kleineberg, 2017, S. 21).

	know-that	Beispiele für know-how	know-why
Soll-Wert der Kriterien/ Regelgrößen klären	Messbare und veränderbare Variablen = Regelgrößen identifizieren, die das vorhandene Kompetenzniveau bzw. den Fortschritt bei der Bearbeitung der Aufgabe widerspiegeln	Kompetenzmodelle mit messbaren und veränderbaren Kriterien erstellen, auswählen und/oder verändern	Reliable und valide Regelgrößen sind ein Kernstück des Feedback-Loops. Werden irrelevante, nicht-veränderbare und/oder nicht-messbare Größen erhoben und die Werte zurück an den Lernenden gemeldet, sind diese Infos nicht hilfreich bei der Erreichung des Soll-Wertes und eventuell sogar schädlich.
	Standards, also gewünschte Ausprägungen (= das bedeutet sehr gute Leistungen in dieser Aufgabe) in Bezug auf die Regelgrößen werden festgelegt.	Kompetenzmodelle, bzw. Definitionen von Kompetenzen zeigen Erwartungshorizont/ Bewertungskriterien	Feedback kann die Lücke zwischen den anzustrebenden Standards (=Soll-Werten) und dem Ist-Zustand schließen, wenn es mess- und veränderbare Regelgrößen gibt und entsprechende Standards, die vor-

			geben, wie eine Bewältigung der Aufgabenanforderungen auf einem hohen Niveau aussieht.
	Regelgrößen und Standards werden gemeinsam von Lernenden und Lehrenden reflektiert, geteilt, diskutiert → sich darauf einigen	Beispiele verschiedener Qualität zur Diskussion stellen, umfassende Kompetenzmodelle mit Kriterien für verschiedene Ausprägungsstufen mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren	Die Repräsentation von Lernenden und Lehrenden, wie eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung auszusehen hat, fungiert als Basis für die Festlegung der Soll-Werte (intern, extern). Diskrepanzen zwischen den Repräsentationen verkleinern oder eliminieren die Wirkung von externem Feedback, da die/der Lernende dann auf ein anderes Ziel hinarbeitet, als die/der Lehrende erwartet. Die gemeinsame Festlegung und Diskussion von Kriterien verringert diese Diskrepanzen.
erst internes Feedback anregen	Vor dem Geben von externem Feedback wird internes Feedback bezüglich des Soll-Werts angeregt, sodass die Lernenden selbst schauen, inwieweit sie die festgelegten Regelgrößen erreichen und wo noch Defizite liegen.	Arbeitsblätter zur Selbsteinschätzung mit den Soll-Werten und Regelgrößen ausfüllen lassen → welche Kriterien werden erfüllt, welche nicht? Zur Selbsteinschätzung auffordern und diese mündlich abfragen	Durch die Anregung zum internen Feedback lernen die Lernenden ihre eigenen Leistungen akkurater einzuschätzen. Der spätere Vergleich mit dem externen Feedback ermöglicht es, Diskrepanzen zwischen dem internen und externen Ist-Wert zu thematisieren.
externes Feedback geben	Das externe Feedback beschreibt, inwieweit die Standards aus externer Sicht vom Lernenden erfüllt werden und wo Diskrepanzen zwischen externem Soll- und Ist-Wert bestehen. Außerdem werden Unterschiede in der Einschätzung zwischen externem und internem Ist-Wert kommuniziert.	Vergleich des externen Ist-Wertes mit den Standards mündlich oder am besten schriftlich mit Tabelle und Rückmeldungen zu den einzelnen Regelgrößen/ Kriterien	Hilft, das interne Feedback in seiner Qualität einzuschätzen (viele Übereinstimmungen vs. viele Diskrepanzen im externen und internen Ist-Wert). Unterstützt die Bildung der internen Stellgrößen, also zur Auswahl passender Korrekturmaßnahmen.
Reflexion über Korrekturmaßnahmen anregen	Die Lernenden werden zur Reflexion über mögliche Korrektur- und Verbesserungsmaßnahmen angeregt, um den angestrebten Soll-Wert zu erreichen.	Tabelle, die internes und externes Feedback bzgl. der Standards/Regelgrößen enthält, Leitfragen zum Vergleich der Standards mit dem externen und internen Feedback, Lernende auffordern, einen Handlungsplan zur Verbesserung zu entwickeln	Um die eigenen Lernprozesse regulieren und sich selbst verbessern zu können, müssen die Lernenden passende Korrekturmaßnahmen ableiten können.
	Potentielle Korrekturmaßnahmen, um die Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert zu eliminieren, werden gemeinsam reflektiert und diskutiert.	Lernende dazu auffordern, ihren Handlungsplan vorzustellen, gemeinsame Diskussion zu möglichen Korrekturmaßnahmen,	Fördert die Angemessenheit der Korrekturmaßnahmen, die bei Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert wiederum notwendig sind um den angestrebten Standard zu erreichen.

		gemeinsame Überarbeitung von zu schreibenden Texten auf Basis des Feedbacks	
tutorielle Unterstützung geben	Tutorielle Informationen, also Hilfestellungen zur Bewältigung der Aufgabe, ohne unmittelbar die Lösung zu präsentieren, werden gegeben.	Tutorielle Informationen geben (z.B. Erklärungen, Analogien, Leitfragen, Hinweise etc.), hervorheben, welche Aspekte schon gut und welche noch verbesserungswürdig sind	Hilft den Lernenden dabei, die passenden Korrekturmaßnahmen auszuwählen, um den Soll-Wert zu erreichen. Der/die Lernende wird zur weiteren Beschäftigung mit der Aufgabe angeregt.
Möglichkeit zur Korrektur geben	Der/die Lernende bekommt die Möglichkeit, die Feedbackinformationen anzuwenden und die ausgewählten Korrekturmaßnahmen umzusetzen, um den angestrebten Soll-Wert zu erreichen.	Die Möglichkeit zur Wiederholung bzw. Überarbeitung derselben Aufgabe oder Bearbeitung vergleichbarer Aufgaben wird gegeben.	Durch die erneute Bearbeitung einer Aufgabe kann geschaut werden, ob effektive Korrekturmaßnahmen ausgewählt wurden, diese korrekt durchgeführt wurden und ob der/die Lernende dadurch die Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert verringern kann. Der/die Lernende kann seine/ihre Leistung steigern und/oder es wird ein weiterer Optimierungsbedarf sichtbar.

Zudem soll den Studierenden (2) eine intensive Verknüpfung sowohl von Theorie und Praxis in einem zentralen Handlungsbereich von Unterricht als auch zwischen Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik ermöglicht werden. Dies geschieht dadurch, dass die vertieft behandelten theoretischen Inhalte durch praxisrelevante Anwendungsmöglichkeiten und Bezugnahme auf Bildungsstandards ergänzt werden. Zusätzlich werden die Studierenden aufgefordert, ihre jeweiligen Lehrfächer und Erfahrungen an verschiedenen Stellen im Ablauf des Trainings einzubringen. Die Verknüpfung von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist vor allem in den Microteaching-Phasen sehr eng, da die Studierenden ihr Wissen aus allen drei Bereichen anwenden müssen.

Zudem sollen die Studierenden (3) die Gelegenheit erhalten, praktisches Handeln in einem zentralen unterrichtlichen Handlungsfeld im geschützten Rahmen eines universitären Seminars gezielt zu trainieren, ohne dabei dem Anspruch ausgesetzt zu sein, sofort „perfekt“ sein zu müssen. Vor allem das Fehlen negativer Konsequenzen bei Fehlern kann den Studierenden helfen, Berührungsängste gegenüber neuen Methoden und Vorgehensweisen abzubauen und sich voll und ganz auf Neues einlassen zu können.

Des Weiteren sollen die Lehramtsstudierenden (4) die Gelegenheit zur intensiven Reflexion eigener und fremder unterrichtlicher Handlungsweisen bekommen.

3. Trainingsablauf

Das Training besteht im Ablauf aus insgesamt 14 Terminen à 90 Minuten, von denen der erste und letzte Termin dem Kick-off (inklusive Klärung der Trainingsziele, -aufbau und -erwartungen) bzw. der Trainingsevaluation (inklusive Reflexion des Trainingsverlaufs) vorbehalten sind.

Je nach Anzahl der teilnehmenden Studierenden oder des Vorwissens der Teilnehmenden kann die Verteilung der einzelnen Blöcke leicht variieren. Grundsätzlich sind fünf Termine für die theoretischen Grundlagen inklusive einer Fallarbeit eingeplant sowie insgesamt sieben Termine für die Planung, Durchführung und Auswertung des Microteachings inklusive der Wiederholung (Abbildung 1). Während des Theorieblocks sind die Studierenden angehalten, mittels Selbststudium und Literatur schon in Vorbereitung auf die Präsenztermine ihr Theoriewissen selbstständig zu erweitern. Dadurch können die Schwerpunkte im Training auf die Anwendung des Wissens in den dazugehörigen Aufgaben und Problemstellungen mit Unterstützung der Dozierenden gelegt werden. Es erfolgt dabei eine Orientierung am Flipped Classroom Ansatz (Bergmann & Sams, 2012). So soll der gemeinsame notwendige Mindeststandard des Theoriewissens gesichert und im Training eine vertiefte Anwendung ermöglicht werden.

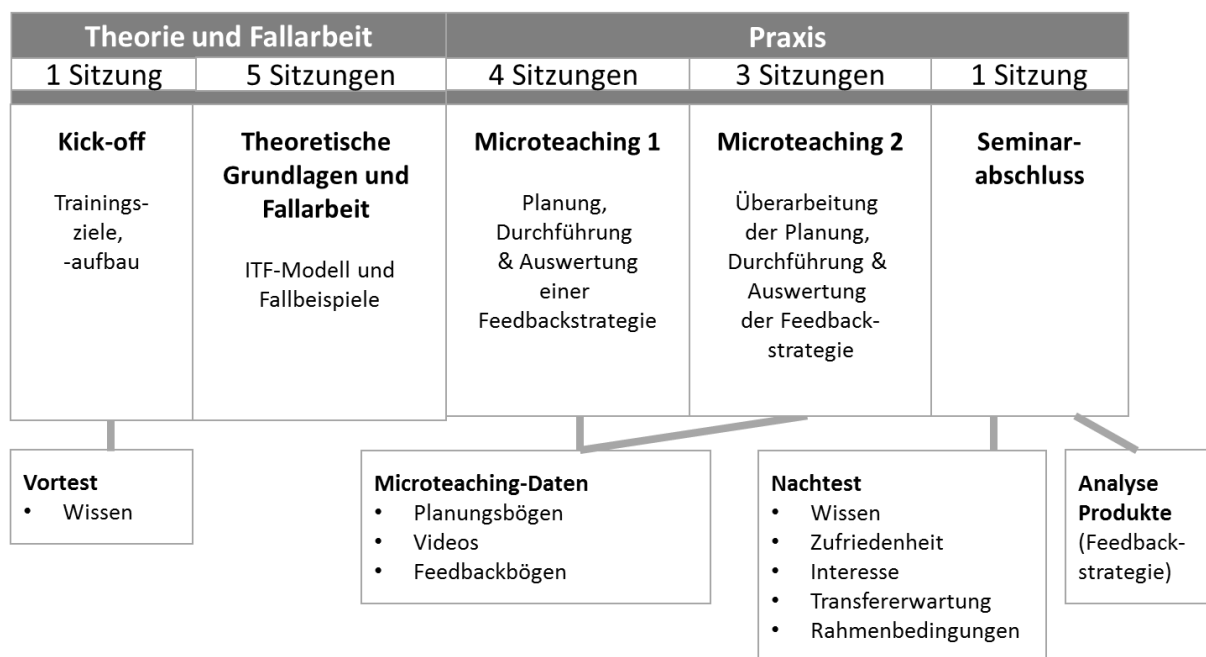


Abbildung 1.

Trainingsaufbau und -ablauf inklusive verwendeter Evaluationsmethoden

4. Trainingskonzept und -inhalte

Das Training gliedert sich in zwei große Blöcke, von denen der erste Block vorwiegend den theoretischen Grundlagen zum Themenbereich Feedback gewidmet ist, der zweite Block die praktische Anwendung der Theorie in den Vordergrund stellt.

Im theoretischen Block liegt der Schwerpunkt auf dem ITF-Modell (Narciss, 2017) sowie auf den damit assoziierten und daraus abgeleiteten Inhalten. Dazu zählt zum einen der idealtypische Ablauf eines Feedbackprozesses als Basis für die Entwicklung einer Feedbackstrategie sowie gängige Feedbackregeln. Des Weiteren werden in Zusammenhang mit dem Feedback-Würfel von Narciss (2006) grundlegende Aspekte einer Feedbacknachricht (Funktionen, Arten, Schedule, etc.) in den Fokus gerückt und diese durch Kennenlernen verschiedener Methoden für Feedback (z.B. für internes und externes Feedback) unterstützt. Insgesamt soll im Theorieteil eine kompetenzorientierte Sichtweise auf Lehr- und Lernprozesse forciert werden.

Als Übergang vom theoretischen zum praktischen Block werden empirisch überprüfte Fallbeispiele eingesetzt (Kleineberg, 2017). Diese Fallarbeit bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre theoretisch erworbenen Kenntnisse an praxisnahen Fällen zu überprüfen und somit wiederum eine Basis für die folgende Praxisarbeit zu schaffen. Die Fälle sind so konstruiert, dass schulnahe Beispiele erläutert werden und die Studierenden im Anschluss mit Hilfe des Falltextes Fragen beantworten. Diese Fälle werden dann im Plenum mit den Studierenden ausgewertet.

Im Praxisteil ist es das Ziel, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden. Dazu wird unter anderem die Technik des Microteaching eingesetzt (Allan & Ryan, 1972), wobei der Microteaching-Kreislauf aus Planung, Durchführung und Auswertung sowie Überarbeitung und erneuter Durchführung durchlaufen wird. Dieser „Unterrichtsversuch, der unter erheblich vereinfachten Bedingungen stattfindet und wesentlich kürzer ist als eine normale Unterrichtsstunde“ (Havers & Toepell, 2002, S.178), bietet den Vorteil, dass die Studierenden ihre im theoretischen Teil erworbenen und in der Fallarbeit erstmals erprobten Kenntnisse und Kompetenzen in einem geschützten Kontext anwenden können und sich dabei voll auf wenige zu trainierende Verhaltensweisen konzentrieren können. Die Studierenden wählen dazu aus einem Pool an Situationen eine für sie passende Situation aus (z.B. Feedback zu einer mündlichen Leistung oder zu einem Referat), wählen Klassenstufe und Thema selbstständig unter Bezugnahme auf den Lehrplan aus und planen dann dafür eine vollständige formative Feedbackstrategie. Basis hierfür sind die behandelte Theorie als auch jeweils passende zusätzliche Literatur. Zusätzlich erfolgt die persönliche Unterstützung durch Mitstudierende und Dozierende.

Um eine Grundlage für die Feedbackstrategie zu erhalten, planen die Studierenden zuerst grob die gesamte Sequenz ihrer Stunden. Es werden z.B. vier Unterrichtsstunden von der Einführung bis hin zur Bewertung geplant. Danach werden Zeitpunkte eingeplant, an

denen Bestandteile des Feedbackprozesses bzw. formatives und summatives Feedback potentiell erfolgen könnten. Aus dieser Sequenz wiederum wählen die Studierenden im Anschluss einen Zeitpunkt aus, an dem sie aktiv in der Durchführung von (zumeist formativem) Feedback beteiligt sind, z.B. Anregen von internem Feedback bei den Schülern oder Geben von externem Feedback. Hierfür planen sie dann detailliert ein Feedbackskript unter Zuhilfenahme eines vorgefertigten Planungsbogens. Der Planungsbogen dient zur Strukturierung und Ableitung der Verhaltensweisen zur Feedbackgabe aus dem theoretischen Teil des Trainings und führt die Studierenden durch ihre Sequenz.

Nach einem mündlichen Feedback zum Planungsbogen durch die Dozierenden erfolgt dann der erste Microteaching-Versuch mit Videoaufzeichnung. Alle Studierenden übernehmen dabei einmal die Rolle der Lehrkraft und führen mit einer kleinen Gruppe von Mitstudierenden im Peerteaching die erarbeitete Feedbackstrategie durch. Mittels zweimaligem internen (unmittelbar und verzögert) und externen Feedback (unmittelbar) durch vorbereitete Selbstevaluations- und Feedbackbögen und intern unter Zuhilfenahme von Videofeedback erfolgt dann eine Auswertung des ersten Versuchs sowie ein Abgleich von Planung und Realität. Nach einer Überarbeitung der Planung erfolgt dann eine erneute Durchführung und Auswertung. Ziel ist es hier zum einen, den Studierenden zu ermöglichen, ihr eigenes Unterrichtshandeln zu reflektieren und kriteriumsorientiert zu beurteilen. Zum anderen hilft es im besten Falle eine Steigerung in der Zielerreichung vom ersten zum zweiten Versuch festzustellen.

5. Evaluation des Trainings

Das Training wurde an der TU Dresden im Wintersemester 2017/18 im Rahmen des Ergänzungsbereichs des Lehramtsstudiums pilotiert. Auf insgesamt 14 Seminartermine verteilt, wurden sowohl theoretische Inhalte zum Themenbereich Feedback (z.B. ITF-Modell, Feedbackregeln, etc.) behandelt als auch eine praxisnahe Anwendung der Theorie mithilfe des Microteachings (Allan & Ryan, 1972) erreicht. Die Teilnehmenden arbeiteten im Praxisan teil, aufbauend auf der Theorie, individuell für ihr Studienfach eine Feedbackstrategie aus. Anschließend hatten sie die Gelegenheit, diese in zwei 5 bis 10-minütigen Unterrichtsversuchen mit ihren Kommilitonen/innen mittels Peer-Teaching durchzuführen und mithilfe von Videofeedback zu reflektieren.

Die Evaluation des Seminars wurde auf Basis des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) durchgeführt. In der letzten Seminarsitzung wurden mittels fragebogengeleiteter Selbsteinschätzung (5-stufige Likert-Skala: 1 = *trifft nicht zu*, 5 = *trifft zu*) folgende Aspekte erhoben:

- (1) die Zufriedenheit mit dem Seminar bzw. den Seminarinhalten (Prescher, 2014) (vier Skalen mit je drei Items (Rahmenbedingungen für das Training, Möglichkeit zur Eigeninitiative, Motivation/Interesse und Zielerreichung, z.B. „Die Lernziele der

Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ wurden klar kommuniziert.“),

- (2) der antizipierte Nutzen/ die Transfererwartung für den späteren Beruf (Prescher, 2014) (drei Items, z.B. „Ich kann die in der Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ erworbenen Fähigkeiten für meine spätere Arbeit als Lehrer nutzen.“),
- (3) das erworbene Wissen/Fähigkeiten des Teilnehmenden (13 Items, z.B. „Ich kann eine Feedbackstrategie für eine Lehr- und Lernsituation planen.“),
- (4) zudem wurde mittels Freitextfelds erfasst, von welchen Inhalten die Teilnehmenden methodisch, persönlich und inhaltlich profitiert hatten.

Im Seminarverlauf wurden

- (5) auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung mittels Feedbackbögen Daten im Rahmen der beiden Microteaching-Sequenzen erhoben sowie
- (6) am Ende des Seminars eine schriftliche Zusammenstellung der endgültigen Feedbackstrategie durchgeführt und durch den Lehrenden analysiert.

In dem Pilotseminar des Ergänzungsbereichs konnten in der ersten Seminarsitzung neun Teilnehmende erfasst werden. Durch strukturelle Schwierigkeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums (v.a. fehlende Anrechenbarkeit in bestimmten Modulen des Ergänzungsbereichs) wurden in der zweiten Sitzung von $N = 6$ Personen Daten erfasst. Regelmäßig und konstant nahmen am Seminar schließlich fünf Personen teil, wobei in der letzten Seminarsitzung von $N = 4$ Personen Daten erhoben wurden. Die Pilotierung des Seminarkonzepts konnte daher zunächst nur mit einigen wenigen Studierenden durchgeführt werden.

Im Folgenden werden neben einer kurzen vertiefenden Erläuterung zu den jeweiligen Kategorien die Ergebnisse dargestellt.

(1) Zufriedenheit mit Seminar

Der Bereich Zufriedenheit wurde in vier Themenbereiche untergliedert. Es wurden sowohl Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen (z.B. „Die für die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ bereitgestellten Materialien [Arbeitsblätter und Folien] waren hilfreich.“) als auch die Möglichkeit zur Eigenaktivität (z.B. „Ich konnte mich aktiv in der Lehrveranstaltung einbringen.“), die Motivation/das Interesse (z.B. „Ich fand die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ spannend.“) und die Zielerreichung (z.B. „Die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ hat meine Erwartungen erfüllt.) abgefragt.

Insgesamt zeigten die Teilnehmenden des Trainings sich zufrieden mit der Ausgestaltung, was sich in einem Median in allen erfassten Items von 5.0 zeigte. In der näheren Betrachtung spielten vor allem die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich aktiv einzubringen, hilfreiche Materialien zur Hand zu haben, eigene Fragestellungen zur Sprache zu bringen und das praktische Ausprobieren theoretischer Inhalte eine große Rolle, sodass die Veranstaltung insgesamt von allen Studierenden als spannend eingestuft wurde.

(2) Antizipierter Nutzen/ Transfererwartung

Die Teilnehmenden schätzten im Bereich „antizipierter Nutzen“ ein, wie gut sie glaubten, ihre erworbenen Fähigkeiten und das erworbene Wissen auf ihre spätere Arbeit als Lehrkraft transferieren zu können und wie gut es ihnen gelang, die einzelnen Stunden sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Der antizipierte Nutzen kann eine wichtige Grundlage dafür sein, dass die Teilnehmenden die erlernten Inhalte und Themen später tatsächlich als brauchbar ansehen und anwenden. Der antizipierte Nutzen wurde in allen Items mit einem Median von 5,0 eingeschätzt.

(3) Selbsteinschätzung erworbenes Wissen/erworbene Fähigkeiten

In diesem Bereich konnte ein Prä-Post-Vergleich durchgeführt werden. Insgesamt zeigte sich in der Post-Abfrage zum erworbenen Wissen, dass die Teilnehmenden sich in nahezu allen Bereichen mit einem Median zwischen einem Wert von 4.50 bis 5.00 einordneten. Lediglich bei der genauen Beschreibung des ITF-Modells und der genauen Definition von Feedback wurde das Wissen als etwas niedriger bewertet.

Dabei zeigte sich insgesamt in nahezu jedem Item ein Zuwachs gegenüber der Einschätzung vor dem Training (Abbildung 2 für die detaillierte Entwicklung jedes Teilnehmenden). Die Kenntnisse von Bausteinen eines idealtypischen Feedbackprozesses (Median Prätest = 2.75) und des ITFL-Modells (Median Prätest = 2.50) wurde zum Seminarende höher eingeschätzt als zu Seminarbeginn (Bausteine Feedbackprozess: Median Posttest = 5.00; ITF-Modell: Median Posttest = 4.50). Besonders deutlich war der Zuwachs im Mittel in der Kenntnis von Methoden für das Geben von Feedback (Median Prätest = 2, Median Posttest 5.00) und in den Kompetenzen des Planens einer Feedbackstrategie (Median Prätest = 3.00, Median Posttest = 5.00).

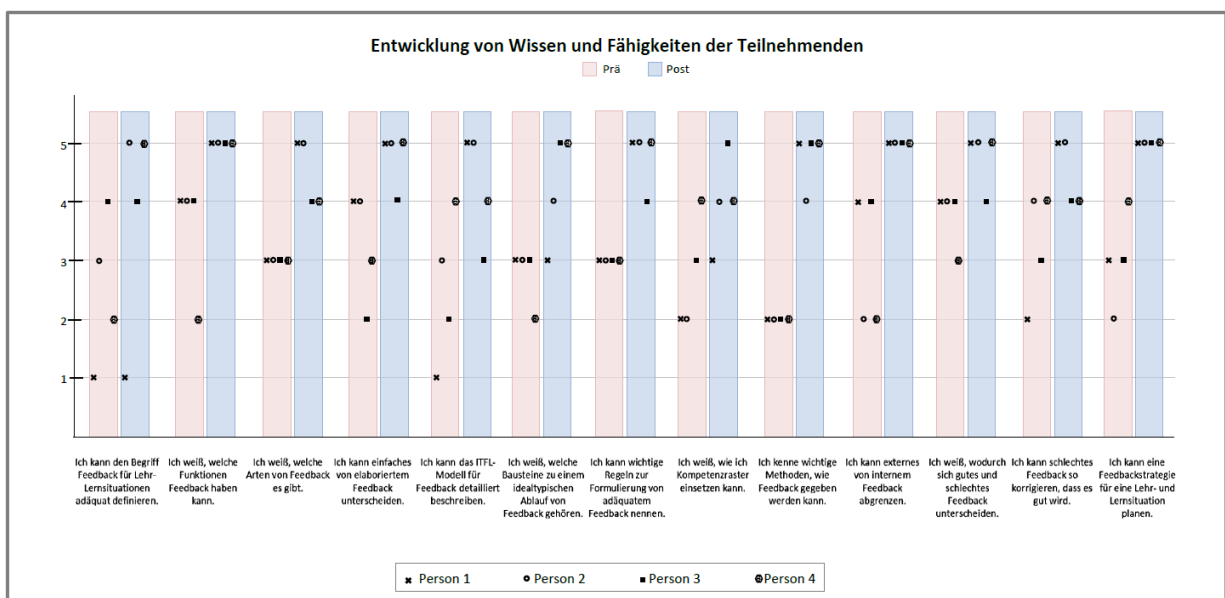


Abbildung 2.

Prä-Post-Vergleich im Bereich Wissen und Fähigkeiten. Abgetragen sind die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden mit Daten zu zwei Messzeitpunkten ($N = 4$; Präzeitpunkt: 2. Sitzung, Postzeitpunkt: 14. Sitzung).

6. Diskussion

Insgesamt konnte das pilotierende Seminarkonzept durch einen Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Sicherheit im Lehrverhalten der Teilnehmenden überzeugen.

Die Teilnehmenden gaben an, durch die kleine Gruppengröße mehr profitiert zu haben als in Seminaren mit höherer Teilnehmendenzahl, weil sie die Möglichkeit hatten, Problemlagen anzusprechen und sich individueller betreut fühlten. Sie stellten hierbei heraus, dass ihre Bereitschaft, sich selbst und den Mitstudierenden ehrliches Feedback zu geben, hoch gewesen sei, da sie keine negativen Konsequenzen von Kritik auf die eigene oder fremde Bewertung der Leistung befürchten mussten. Das Verbesserungspotential jedes/r Einzelnen habe somit viel deutlicher herausgearbeitet werden können. Auch betonten die Teilnehmenden mehrmals, dass eine Bewertung der tatsächlichen Ausführung der Strategie oder des ersten Planungsversuchs für sie sehr einschränkend gewesen wären und das momentane Beurteilungsschema für sie gut umsetzbar gewesen sei.

In diesem Zusammenhang wurde die Befürchtung geäußert, dass das Individuum in einer größeren Gruppe möglicherweise weniger profitieren könne. Das spricht dafür, die Zahl der Teilnehmenden möglicherweise auch in den nächsten Durchgängen auf maximal 15 Teilnehmende zu begrenzen. Zudem werden auch Ideen für Konzepte mit Gruppengrößen mit mehr als 20 Teilnehmenden erarbeitet. Dies soll einem größeren Teil der Studierenden ermöglichen, ihre Kompetenzen in dem zentralen unterrichtlichen Handlungsfeld des Feedbackgebens auszubauen.

Nach Meinung der Studierenden war die Planung einer kompletten Feedbackstrategie eine gute Vorbereitung für das spätere Lehrkraft Handeln. Durch die selbst bestimmte Auswahl des Themas und der Klassenstufe und der Arbeit mit Lehrplan und Bildungsstandards hätten sie ihre Kompetenz in einem für sie relevanten und realitätsnahen Bereich trainiert. Dies wurde von dem Großteil der Studierenden als sehr positiv bewertet, wobei eine Studentin sich hier explizit mehr Vorgaben gewünscht hätte und sich zeitweise orientierungslos fühlte. Vor diesem Hintergrund könnten in zukünftigen Trainings neben dem Planungsbogen und den theoretischen Inhalten gestufte Hilfestellungen zur Seite gestellt werden, falls Teilnehmende mehr Unterstützungsbedarf aufweisen. Die Verbindung von Theorie und Praxis wurde durchweg positiv bewertet. Besonders das konsequente In-Beziehung-setzen der praktischen Verhaltensweisen mit der behandelten Theorie sei für die Teilnehmenden sehr Gewinn bringend gewesen und habe den Fokus gezielt auf einzelne Aspekte des Feedbacks gelegt. Die Arbeit mit Videos und Videofeedback sei zwar neu und unbekannt gewesen, habe aber im zweiten Durchgang routinierter stattgefunden. Als Nebeneffekt des Videofeedbacks gaben die Teilnehmenden an, dass sie neben den tatsächlich trainierten Verhaltensweisen des Feedbackgebens im eigenen Handeln auch weitere positive und negative Besonderheiten entdeckt hätten, die sie in Zukunft verändern oder beibehalten wollten. Insgesamt bewerteten alle Teilnehmenden den Besuch des Seminars als Gewinn bringend und nützlich für ihr späteres Lehrverhalten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Training zu formativem Feedback in Lehr-Lernsituationen mit Microteaching ließ in der Auswertung der ersten Durchführung und Pilotierung mit wenigen Studierenden erste vielversprechende Ergebnisse erkennen. Am Ende des Trainings schätzten die Teilnehmenden sowohl ihren Wissenszuwachs als auch ihre Zufriedenheit und den antizipierten Nutzen als sehr hoch ein. Dies kann als eine vielversprechende Ausgangslage für die Weiterentwicklung des Trainings bewertet werden.

Perspektivisch sollen weitere Trainings dieser Art durchgeführt werden, um eine größere Anzahl an Teilnehmenden befragen zu können und auf Grundlage eines größeren Datensatzes tiefergehende Analysen durchführen zu können. Des Weiteren ist im Rahmen des Trainings eine systematische Beobachtung und Erfassung der Leistung in den praktischen Microteaching-Sequenzen wünschenswert. Diese objektiven Beobachtungsdaten könnten weiteren Aufschluss über den Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden liefern. Eine Follow-up-Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt im regulären Unterricht könnte weitere wichtige Daten liefern, um zu sehen, inwieweit der Transfer der Leistungen im Kompetenzbereich Feedback gelungen ist.

Literaturverzeichnis

- Allen, D. W., & Ryan, K. A. (1972). *Microteaching*. Weinheim: Beltz.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom*. Washington, D. C.: ISTE.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 174-193.
- Huth, K. (2004). *Entwicklung und Evaluation von fehlerspezifischem informativem tutoriellem Feedback (ITF) für die schriftliche Subtraktion*. Veröffentlichte Dissertation. Technische Universität Dresden. Zugriff am 20.08.2018 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1105354057406-47158>
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers.
- Kleineberg, K. (2017). *Erfolg von Lehrertrainings zum Einsatz von Feedbackstrategien im Unterricht kompetenzorientiert messen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht im Modul Research and Intervention. Technische Universität Dresden.
- Narciss, S. (2006). Informatives tutorielles Feedback. *Entwicklungs-und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Waxmann, Münster.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 125-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Narciss, S. (2012). Feedback strategies. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Learning Sciences*, Volume F (6) (pp. 1289-1293). New York: Springer Science & Business Media, LLC.
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for Digital Learning Environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S. (2017). Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model. In *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 173-189). Springer, Singapore.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, R. Brünken, & D. Leutner (Eds.). *Instructional design for multimedia learning* (S. 181-195). Münster: Waxmann.
- Prescher, C. (2014). *Erwerbstätige als Innovatoren - Empirische Studien zu Bedingungen und Methoden der Förderung der Innovationsentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Zusammenfassung

Lernaufgaben eignen sich, wenn sie systematisch ausgewählt und reflektiert eingesetzt werden, hervorragend dazu, Lernende zu einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten anzuregen (Brophy, 2000; Lipowsky, 2009). Wie Aufgaben jedoch effektiv im Unterricht genutzt werden können, lernen Lehrkräfte während ihrer eigenen Ausbildung selten (Leuders, 2015). Der folgende Beitrag beschreibt die Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Aufgabenkultur, mit dem Lehramtsstudierende notwendige Kompetenzen für die systematische Auswahl, Überarbeitung und den reflektierten Einsatz von Lernaufgaben erwerben können. Die Evaluationsergebnisse belegen, dass Lehramtsstudierende mit Hilfe des Trainings nicht nur theoretisches Wissen, sondern anwendungsbe-reite Kompetenzen erwerben können und das Training insgesamt sehr positiv beurteilen.

Schlüsselbegriffe: Aufgabenkultur, Lernaufgaben, Lehramt, Training, Kompetenzen

Dr. Gregor Damnik, Prof. Dr. Hermann Körndle, Prof. Dr. Susanne Narciss
TU Dresden
Psychologie des Lehrens und Lernens
Zellescher Weg 17
01062 Dresden
gregor.damnik@tu-dresden.de

1. Trainingsbedarf

Eine Vielzahl von Bildungswissenschaftlern schreibt dem Unterrichtsbestandteil der Aufgabe zentrale Bedeutung für das Lehren und Lernen zu. So bezeichnen Thonhauser (2008) Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Bromme, Seeger, and Steinbring (1990) als zentrale Schnittstellen zwischen Lern- und Lehrtätigkeiten oder J. Neubrand (2002) als Kristallisationspunkt des Lernens. Während die Konstruktion von kontextvaliden Testaufgaben (z.B. Klauer, 1987; Schott & Ghanbari, 2008; Seel, 1981) oder kompetenzorientierten Testitem-Sets (z.B. für PISA oder TIMSS) ein hohes Forschungsinteresse erfahren, gibt es bisher wenig empirische Studien zum reflektierten Einsatz von Lernaufgaben im Unterricht (z.B. die kombinierte Video- und Interviewstudie von Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey, 2012). Dieser Mangel an empirischer Forschung könnte ein Grund dafür sein, dass die systematische Auswahl und Überarbeitung sowie der reflektierte Einsatz von Lernaufgaben während der Lehramtsausbildung bisher kaum vermittelt oder aktiv trainiert wird (Leuders, 2015). Darüber hinaus ist das Spektrum von Aufgabenstellungen, die Lehramtsstudierende während des Studiums bearbeiten müssen, eher gering (z.B. Vorträge, Referate und schriftliche Ausarbeitungen). Dadurch besitzt die Ausbildung künftiger Lehrpersonen selbst momentan nur wenig Modellcharakter für deren spätere Arbeit (z.B. Reusser, 2003). Das übergeordnete Ziel des hier vorgestellten Projekts ist es daher, ein Training zu entwickeln und zu evaluieren, mit dem Lehramtsstudierende anwendungsbereite Kompetenzen zur systematischen Auswahl und Überarbeitung sowie den reflektierten Einsatz von Lernaufgaben erwerben können.

2. Ziele des Trainings

Um weitere Ziele für das Training ableiten zu können, wurden zunächst klassische psychologische Modelle für (Lern-)Aufgaben (z.B. Klauer, 1987; Schott & Ghanbari, 2008; Seel, 1981) analysiert sowie weiterführende empirische Studien zu Stichworten wie Lernaufgaben, Konstruktion von Aufgaben, Einsatz von Aufgaben im Unterricht sowie Aufgabenbearbeitung durch Lernende gesichtet. Aus den Ergebnissen dieses Schrittes wurde ein heuristisches Kompetenzmodell zur Aufgabenkultur entworfen. Das Modell basiert dabei auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) und baut sich aus drei einzelnen Kompetenzbereichen und den dazugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den notwendigen Ressourcen und Regulationsprozessen zur Umsetzung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten auf (vgl. Abbildung 1).

Im ersten Kompetenzbereich werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten adressiert, die Lehrende benötigen, wenn sie Aufgaben bezüglich ihrer Qualität beurteilen und falls notwendig *überarbeiten* wollen. Dafür sollten sich die Lehrenden zunächst über das ihrem Unterricht zugrundeliegende Curriculum und die damit verbundenen Lehrziele mittels der Sichtung von Lehrplänen, Kompetenzrastern und Fachliteratur bewusst werden. Anschlie-

ßend müssen sie die, für diese Lehrziele üblicherweise eingesetzten, Aufgaben dahingehend analysieren, inwiefern sie passende Inhalts- und Verhaltensaspekte adressieren (Klauer, 1987; Proske, Körndle & Narciss, 2012), um ggfs. Änderungsbedarfe ableiten zu können. Auch sollten sie die Aufgabenmerkmale auf ihre Passfähigkeit zu den Eigenschaften der Lernenden (z.B. Vorwissen oder Interessen) beurteilen. Wird eine Aufgabe beispielsweise als zu anforderungsreich betrachtet, so können zur Lösung notwendige kognitive Operationen global reduziert (Jonassen, Tessmer & Hannum, 1999) oder im Sinne der Differenzierung weitere (gestufte) Hilfestellungen (Stäudel & Wodzinski, 2010) erarbeitet werden. Darüber hinaus sollten sich Lehrende eine vollständige und aussagekräftige Beschreibung der Aufgaben in ihrem eigenen Aufgabenpool erarbeiten können.

Diese Aufgabenbeschreibung ist im nächsten Kompetenzbereich des Modells die Grundlage, um Aufgaben für den eigenen Unterricht systematisch (daher bedarfs- und lehrzielgerecht) *auswählen* zu können. Zur Auswahl benötigen die Lehrenden vor allem diagnostische Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, ihren eignen Unterricht mittels Aufgaben effektiv strukturieren zu können (Ellis, 2003; Schinke & Steveker, 2013). Dazu müssen sie sich der verschiedenen Funktionen und Einsatzszenarien von Aufgaben im Lehr- und Lernprozess bewusst sein (z.B. Kapp & Proske, 2013; Wespi, Luthiger & Wilhelm, 2015). Zusätzlich müssen die Lehrenden in der Lage sein, die Aufgabenstellung klar und verständlich zu präsentieren, um den Bearbeitungsprozess durch die Lernenden erfolgreich einleiten zu können (z.B. Brophy, Rohrkemper, Rashid & Goldberger, 1983).

Wird die ausgewählte Aufgabe dann *eingesetzt*, so müssen die Lehrenden in der Lage sein, im dritten Kompetenzbereich den Aufgabenlösungsprozess bei den Lernenden nachzuvollziehen (z.B. im Sinne typischer Fehler, Prediger & Wittmann, 2009) und falls nötig gezielt zu unterstützen, ohne den Lernenden bereits die Lösung zu verraten bzw. den potentiellen Lerneffekt der Aufgabe deutlich zu verringern (Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Dazu müssen sie abermals diagnostische Fähigkeiten aufweisen und verschiedene Scaffolding- und Feedbackstrategien beherrschen (z.B. Narciss, 2017).

Zusammenfassend bildet das Modell also eine breite Palette von Kompetenzen und den dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die Lehrende aufweisen sollten, um Aufgaben systematisch auswählen und überarbeiten sowie reflektiert im Unterricht einsetzen zu können. Aus diesen Kompetenzen wurden daher die Teilziele und Inhalte des hier beschriebenen Trainings abgeleitet, welche im übernächsten Kapitel genauer betrachtet werden sollen. Im Folgenden wird zunächst das, der Lehrveranstaltung zugrundeliegende, Trainingsverständnis besprochen.

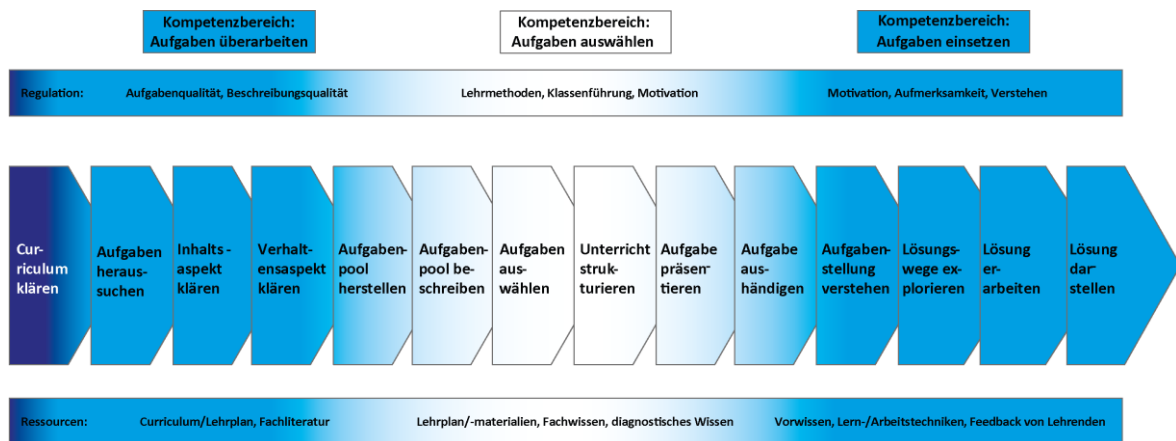


Abbildung 1.

Heuristisches Kompetenzmodell zur Aufgabenkultur

3. Trainingsverständnis und -ablauf

Das allgemeine Trainingsverständnis für das hier beschriebene Training steht im Einklang mit der Definition von Fries & Souvignier (2009). Sie bezeichnen eine Veranstaltung nur dann als Training, wenn es sich um eine „strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention handelt, in der mittels wiederholter Ausübung von Tätigkeiten die Absicht verfolgt wird, Fertigkeiten und Fähigkeiten auszubauen oder zu verbessern.“ (S. 403). Da es sich ferner beim Auswählen, Überarbeiten und Einsetzen von Aufgaben um komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die mehrfach in spezifischen Anwendungskontexten ausprobiert und eingeübt werden müssen, wurde als weiterer konzeptueller Rahmen das 4C/ID-Modell von van Merriënboer und Kollegen (z.B. van Merriënboer, 1997; van Merriënboer, Clark & de Croock, 2002) genutzt. Die Lehramtsstudierenden bearbeiten dabei zunächst einfache Trainingsaufgaben, die in ihrer Komplexität stetig zunehmen bzw. in denen die Unterstützung im Sinne eines Scaffolds durch die Dozierenden stetig abnehmen. Dabei erhalten die Studierenden sowohl generisches Wissen zu Lernaufgaben (beispielsweise zu der revidierten Lernzieltaxonomie nach Bloom, Krathwohl, 2002) als auch domänenspezifische Tipps, die an ihre jeweiligen Fächerkombination geknüpft sind, durch den Dozierenden. Im vierten und letzten Abschnitt des Trainings planen die Studierenden dann selbstständig eine Lehreinheit mit den dazugehörigen Lernaufgaben, wodurch sie wiederkehrende Teiltätigkeiten der Auswahl, Überarbeitung und des Einsatzes von Aufgaben im Sinne der Part-task Practice automatisieren können (bspw. der immer wiederkehrende Abgleich zwischen Curriculum und Eigenschaften von Aufgaben).

Um während der Veranstaltungstermine genug Zeit für das aktive Einüben dieser komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben, wurden die oben skizzierten Übungsphasen im Sinne des Flipped-Classroom-Konzepts jeweils mit Selbstlernphasen kombiniert (Bergmann & Sams, 2012). Folglich erarbeiten sich die Lehramtsstudierenden in den Selbstlernphasen wichtiges Grundlagenwissen anhand vorgegebener Literatur, welches sie dann

in der Übungsphase aktiv und mit der Unterstützung durch den Dozierenden ausprobieren und später automatisieren können (vgl. Abbildung 2).

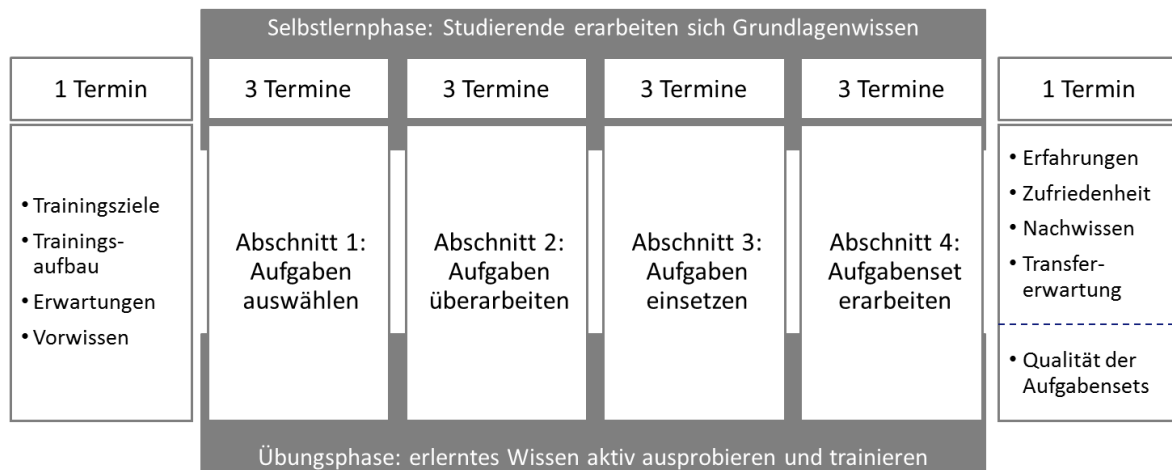


Abbildung 2.

Trainingsaufbau und -ablauf sowie verwendete Evaluationsinstrumente

Zusammenfassend lässt sich zum Trainingsaufbau festhalten, dass das Training aus vier Trainingsabschnitten besteht, die sich jeweils aus drei einzelnen Terminen zusammensetzen. Zusätzlich gibt es ein Kick-off-Meeting am Anfang, in welchem beispielsweise die Trainingsziele und der Trainingsaufbau den Studierenden vorgestellt werden, und ein Reflexionstermin am Ende, in dem unter anderem die Erfahrungen der Studierenden im Training besprochen werden, sodass das Training insgesamt aus 14 einzelnen Terminen á 90 Minuten besteht. Welche Inhalte bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten in den einzelnen Abschnitten im Detail adressiert werden, wird im folgenden Kapitel erläutert.

4. Trainingskonzept und -inhalte

Wie bereits dargestellt, widmet sich der erste Abschnitt des Trainings der Auswahl von Aufgaben. Dazu müssen sich die Lernenden zunächst Dimensionen erarbeiten, anhand derer sich Aufgaben unterscheiden können. Die Trennung in Aufgabeninhalt, -operator, -form und -interaktivität hat sich dabei als sinnvolle und für Lehramtskandidaten nachvollziehbare Differenzierung gezeigt (Proske et al., 2012). Für die Dimensionen Aufgabeninhalt und -operator wird anschließend die Arbeit mit Lehrzieltaxonomien (z.B. Krathwohl, 2002) bzw. der Inhalts-Verhaltens-Matrix (Tyler-Matrix; Tyler, 1950) geübt. Zusätzlich wird das Lesen der jeweiligen Lehrwerke der einzelnen Fächer (z.B. Lehrpläne und Kompetenzraster) trainiert.

Darauf aufbauend werden kognitive Aufgabenanalysen (Jonassen et al., 1999) durch die Studierenden selbst anhand vorgegebenen Aufgabenmaterials durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Schritte und weiterer Analysen (bspw. zum kognitiven Aktivierungspotential von Aufgaben; Brophy, 2000; M. Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011) werden anschließend mit den Eigenschaften potentieller Lernender verglichen. Dadurch können

Änderungsbedarfe für die Aufgaben abgeleitet werden. Zur Begleitung dieses Schrittes wird im Training das Prozessmodell zur Aufgabenbearbeitung (Körndle, 2017) verwendet, welches in Abbildung 3 dargestellt ist.

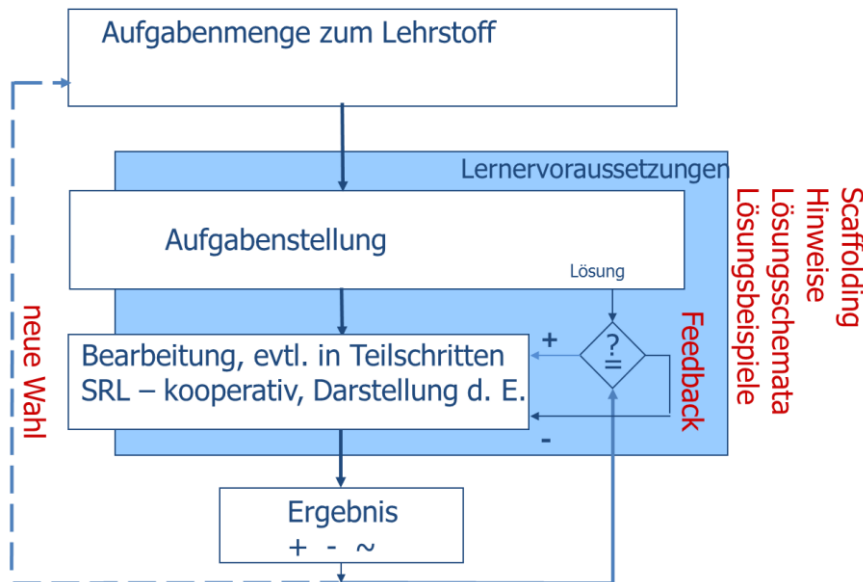


Abbildung 3.

Prozessmodell zur Aufgabenbearbeitung

Dieses Prozessmodell dient auch im zweiten Abschnitt des Trainings als Basis für die aufgrund der Änderungsbedarfe ermittelten notwendigen Überarbeitungen von Aufgaben. Außerdem wird es zur Entwicklung von Strategien zur Binnendifferenzierung eingesetzt. Im Sinne der Differenzierung wird beispielsweise die adaptive Gestaltung von Aufgaben mit Hilfe von Scaffolding- bzw. interaktiven tutoriellen Feedback-Strategien (z.B. Narciss, 2013) sowie gestuften Hilfestellungen (Stäudel & Wodzinski, 2010) anhand vorgegebener Aufgabenstellungen trainiert.

Im dritten Trainingsteil werden zunächst die drei wichtigsten Einsatzszenarien von Aufgaben behandelt: a) Offenlegung der Anforderungen eines Lernprozesses und Aktivierung von Vorwissen durch Aufgaben, b) Lernen und Üben mittels Aufgaben und c) Überprüfung eigener Lernfortschritte und Lernstrategien (Kapp & Proske, 2013). Darauf aufbauend wird die Gliederung von Unterricht durch Aufgaben anhand ausgewählter Unterrichtsbeispiele trainiert. Dazu wird auch die Elaborationstheorie nach Reigeluth (Reigeluth & Stein, 1983) einbezogen. Diese Themen sollen die Lehramtsstudierenden gezielt darauf vorbereiten, im vierten Trainingsabschnitt selbst ein Aufgabenset für einen selbst gewählten Lernbereich zu konzipieren und umzusetzen.

Zur Unterstützung der Erstellung dieses Aufgabensets erhalten die Studierenden eine ausführliche Anleitung sowie zwei ausgearbeitete Lösungsbeispiele. Diese Materialien sind an die Überlegungen von Ellis (2003) zum Thema Task-Based (Language) Learning im

Allgemeinen bzw. von Schinke and Steveker (2013) zur Erstellung eines Lernaufgabenparcours im Speziellen angelehnt. Nach Schinke und Steveker (2013) wird zunächst eine übergeordnete und komplexe Aufgabenstellung aus den Lehrwerken (z.B. Lehrpläne und Kompetenzraster) zu einem Themenbereich abgeleitet und mittels Inhalts- und Operatorenangabe genau beschrieben. Darauf aufbauend werden Aufgabenblöcke definiert. Diese Blöcke müssen insgesamt alle angegebenen Inhalte und Operatoren überdecken (Kontentvalidität von Aufgaben, Klauer, 1987). Jeder Aufgabenblock besteht wiederum aus einigen Teilaufgaben, die jeweils nur wenige Inhalte und Operatoren betreffen. Durch diese Teilaufgaben können die Lernenden dann die Kompetenzen, die sie zur Lösung der übergeordneten Aufgaben brauchen, in kleinerem Rahmen erwerben. Wie ein solches Aufgabenset konkret aussehen kann, wird im Folgenden Kapitel nach den allgemeinen Evaluationsergebnissen aufgezeigt.

5. Evaluation des Trainings

Das Training wurde im Sinne einer Pilotierung zunächst mit einer kleinen Stichprobe ($N = 14$) durchgeführt und evaluiert, um weiteren Optimierungsbedarf ableiten zu können. Dazu wurde das Evaluationskonzept nach Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) genutzt. Zu mehreren Zeitpunkten wurden die Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Zufriedenheit, ihres Wissens sowie ihrer Transfererwartung befragt. Zusätzlich wurde die Qualität der entstandenen Produkte (also der Aufgabensets) durch zwei Experten im Gebiet der Aufgabenkultur eingeschätzt.

Die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden wurde mit vier Skalen mit jeweils drei Items erhoben (Prescher, 2014). Die Skalen wiesen stets einen Antwortbereich zwischen 1 und 6 auf: (a) Rahmenbedingungen für das Training (Cronbach's $\alpha = .69$, „Das Training war klar gegliedert und übersichtlich.“); (b) Möglichkeit zur Eigenaktivität (Cronbach's $\alpha = .75$, „Ich hatte im Training ausreichend Gelegenheit, die vorgestellten Themen praktisch auszuprobieren.“); (c) Motivation/Interesse (Cronbach's $\alpha = .66$, „Die Inhalte des Trainings waren für mich interessant.“) sowie (d) Zielerreichung (Cronbach's $\alpha = .74$, „Das Training hat meine Erwartungen erfüllt.“). Im Sinne der Rahmenbedingungen empfanden alle Teilnehmenden die Struktur des Trainings als sehr gut nachvollziehbar ($M = 5,2$, $SD = 1,1$). Außerdem gaben sie an, dass die eingesetzten Materialien äußerst hilfreich waren, die gesteckten Lernziele zu erreichen ($M_s > 5,1$). Sehr positiv beschrieben die Lernenden auch die Möglichkeit, sich aktiv in die Übungen, Fallarbeiten etc. einzubringen. Dadurch war es möglich, theoretisch vermittelte Themen bereits während der Veranstaltung praktisch ausprobieren zu können ($M_s > 5,4$). Letztlich belegen die Evaluationsergebnisse auf der Zufriedenheitsebene, dass die Lehramtsstudierenden ihre Lernziele mit der Teilnahme am Training insgesamt erreichen konnten ($M_s > 5,3$). Dies untermauern auch Aussagen der Teilnehmenden während des Trainings. So legte eine Person beispielsweise dar, dass „dies eine der wirklich nützlichen Veranstaltungen innerhalb des Studiums“ sei.

Bezüglich des Wissenserwerbs sind in Abbildung 4 die Mittelwerte und Standardabweichungen der adressierten Themen vor Abschnitt 1 und nach Abschnitt 4 abgetragen. Dabei fällt auf, dass die Teilnehmenden in allen Themenbereichen zunächst nur mäßig Vorwissen aufwiesen. Demgegenüber verzeichneten sie im Zeitraum des Trainings deutliche Zugewinne. Lediglich die Bereiche kognitive Anforderungsanalyse und Erwartungsbild liegen etwas hinter den anderen Themen im Nachtest zurück.

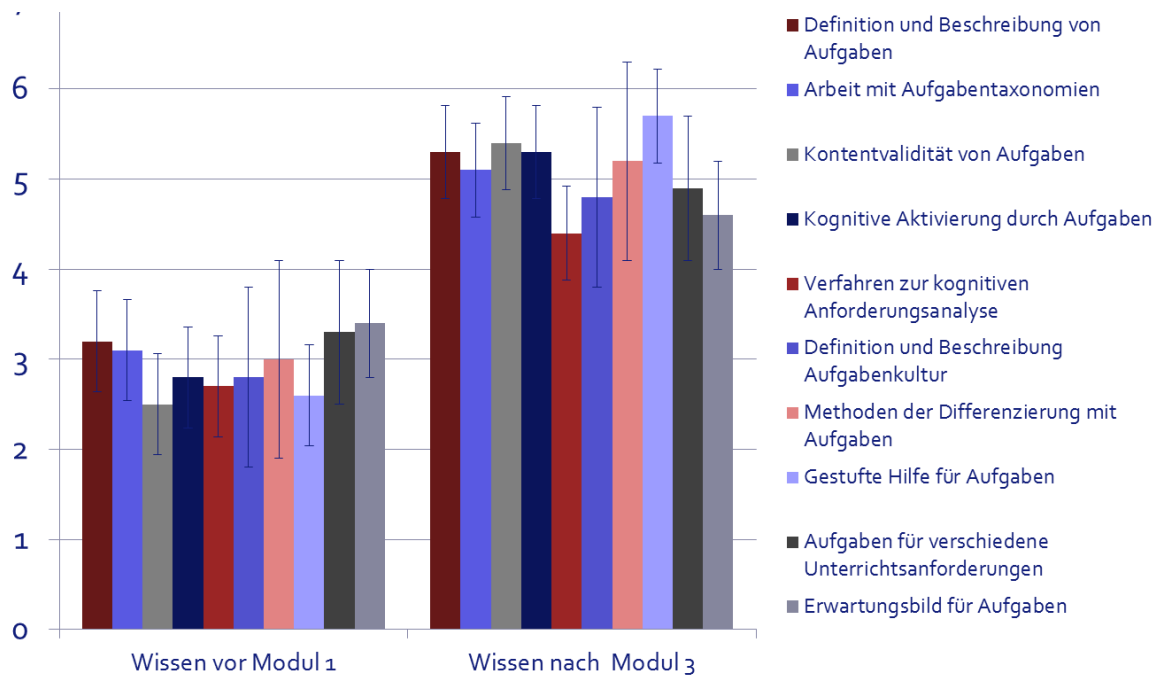


Abbildung 4.

Wissen der am Training teilnehmenden Personen

Bezüglich der Transfererwartung gaben die Lehramtskandidaten in einem Fragebogen mit 3 Items an (Prescher, 2014, Cronbach's alpha = .62, „Ich kann die in der Lehrveranstaltung „Aufgabenkultur“ erworbenen Fähigkeiten für meine spätere Arbeit als Lehrer nutzen.“), die Inhalte der Lehrveranstaltung sehr gut in ihr späteres Berufsfeld transferieren zu können ($M = 5,6$, $SD = 0,4$). Dies würde sowohl für das im Training erworbene Wissen ($M = 5,6$, $SD = 0,5$) als auch für die aktiv trainierten Fähigkeiten zutreffen ($M = 5,7$, $SD = 0,5$).

Um jedoch nicht nur den Erwerb von theoretischem Wissen, sondern auch von anwendungsbereiten Kompetenzen prüfen zu können, wurden die Aufgabensets der Teilnehmenden durch zwei Experten beurteilt. Die Abbildung 5 zeigt das Aufgabenset eines Studierenden aus dem Training für das Fach Mathematik für den Lernbereich Prismen. Die komplexe Aufgabenstellung besteht hier darin, ein Luxushotel in einzelne Prismen und andere bereits bekannte Körper zu zerlegen. Dies ermöglicht es beispielsweise, den Bedarf an Wandfarbe (über den Oberflächeninhalt) zu berechnen. Zur Lösung dieses Problems müssen die Aufgabenblöcke zum Begriff Prisma, zu Oberflächeninhalt von Prismen, zu Volumen

von Prismen und zur Interpretation der vorgegebenen Grafik auch zu Schrägbildern bei Prismen und anderen Körpern durch die Lernenden bearbeitet werden. Jede dieser Blöcke besteht dabei wiederum aus einzelnen Aufgaben. Diese einzelnen Aufgaben beschäftigen sich beispielsweise mit den Eigenschaften von Prismen, um diese von anderen geometrischen Figuren differenzieren zu können.

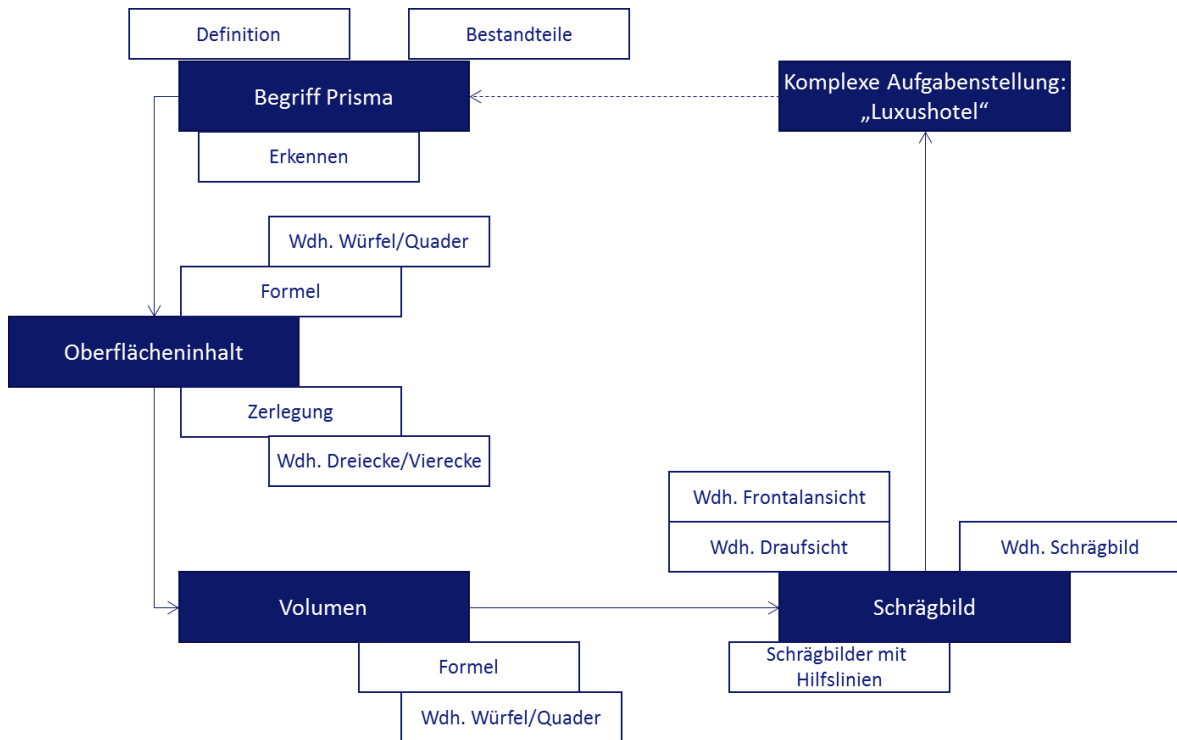


Abbildung 5.

Aufgabenset eines Studierenden aus dem Training

In Abbildung 6 ist das Aufgabenset von einer weiteren Teilnehmerin aus dem Training dargestellt. Sie studiert das Fach Geschichte auf Lehramt und hat sich den Lernbereich 3 der Klassenstufe 11 zum Demokratiebegriff in der ehemaligen DDR ausgewählt (sächsischer Lehrplan Geschichte). Ziel der komplexen Aufgabenstellung ist es, durch die Lernenden ein Rollenspiel erarbeiten zu lassen. In diesem Rollenspiel sollen die Lernenden Pro- und Kontra-Meinungen zur Demokratie in der DDR gegenüberstellen. Zur Erarbeitung dieser Aussagen müssen die Aufgabenblöcke zur allgemeinen Definition von Demokratie, zum Demokratiebegriff in der DDR-Verfassung sowie zur realpolitischen Umsetzung der Demokratie erledigt werden. Abermals bestehen diese Blöcke wiederum aus einzelnen Aufgaben, die beispielsweise die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition von Demokratie oder die Abgrenzung von Demokratie zu weiteren politischen Systemen beinhalten. Insgesamt erarbeiten die Studierenden während des Trainings also ein Aufgabenset mit den konkreten Formulierungen für alle Aufgaben. Ferner erarbeiten sie das jeweilige Aufgabenmaterial, die Erwartungsbilder und eine mögliche Gliederung des Unterrichtsgeschehens. Zusätzlich

sind sie angehalten, bei möglichst vielen Aufgaben Möglichkeiten zur Differenzierung (z.B. via Scaffolds bzw. gestuften Hilfestellungen) aufzubauen und die zum Aufgabenset passenden Merkmale und Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden genau zu beschreiben.

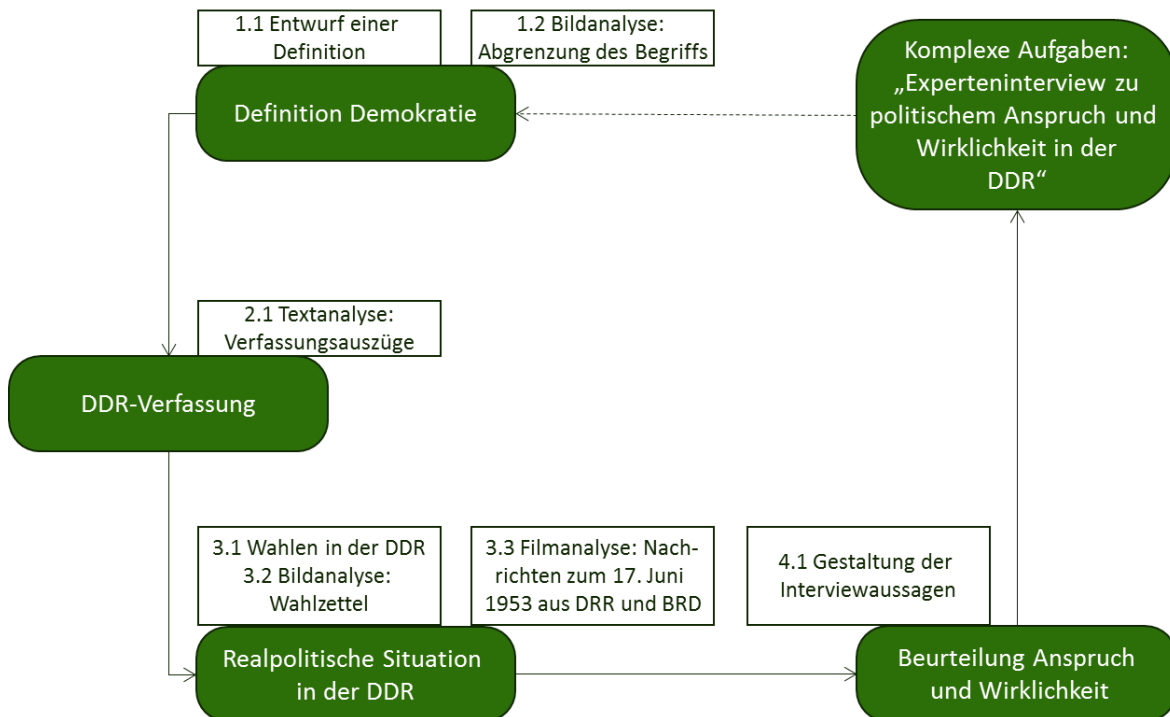


Abbildung 6.

Aufgabenset einer Studierenden aus dem Training

Die Qualität jedes der Aufgabensets der Teilnehmenden wurde mit Hilfe eines Kodierschemas mit 10 verschiedenen Kriterien beurteilt. Die Berechnung des Inter-Rater-Korrelationskoeffizienten Cohen's κ zeigt dabei auf, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen den jeweiligen Urteilen der Experten bezüglich der Qualitätsmerkmale gab ($\kappa = .79$). Die Abbildung 7 illustriert, wie viel Prozent der Produkte der Teilnehmenden die jeweiligen Kriterien erfüllt haben.

Insgesamt war die Qualität der Aufgabensets der Teilnehmenden sehr hoch. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass bis auf einige wenige Teilnehmenden alle Studierenden ihr Aufgabenset vollständig durch die Angabe von Inhalt und kognitiven Operationen sowie entsprechender Lernervoraussetzungen beschreiben konnten. Dies ermöglicht, dass auch andere Lehrende diese Aufgabensets in ihrem Unterricht adäquat verwenden könnten. Kleinere Abzüge in der Produktqualität gab es vor allem dadurch, dass entweder die Aufgabensets nicht im Sinne eines antizipierten Unterrichtsgeschehens gegliedert wurden oder dass keine oder zu wenige Möglichkeiten im Sinne der Differenzierung von Lernleistungen im Aufgabenset enthalten waren. Diese Aspekte werden ebenfalls im Folgenden diskutiert.

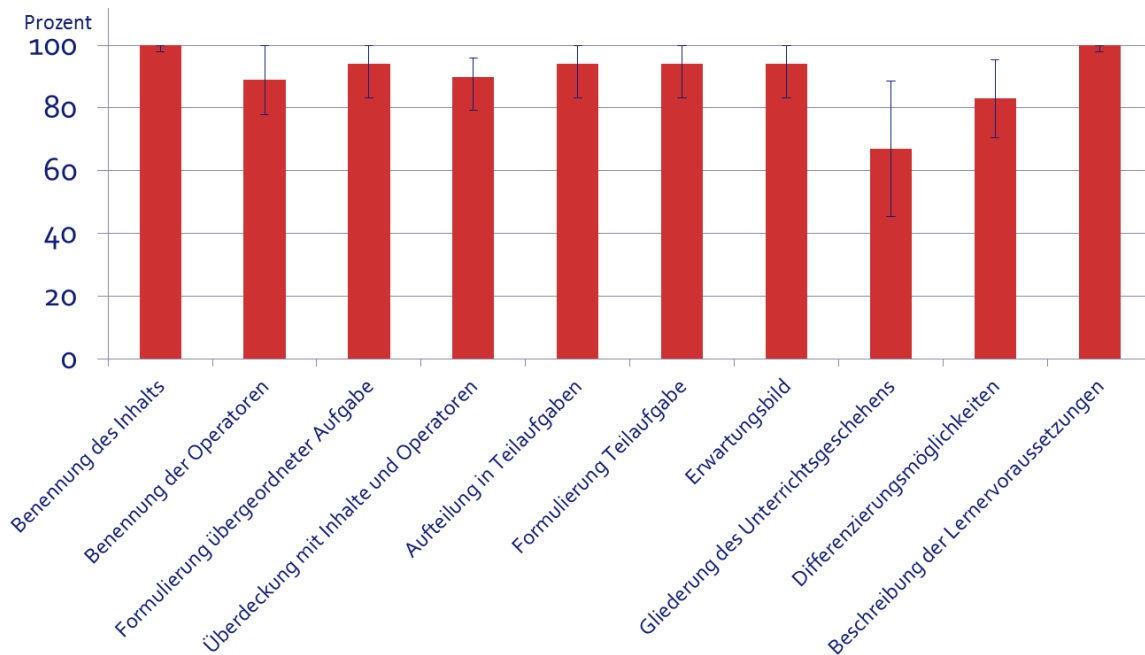


Abbildung 7.
Qualität der Aufgabensets

6. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden das Training insgesamt sehr positiv beurteilen. Dies zeigen sowohl die Daten aus der Befragung zur Zufriedenheit als auch zur Transfererwartung. Zusätzlich gaben die Lehramtsstudierenden an, sowohl umfangreiches theoretisches Wissen als auch anwendungsbereite Kompetenzen über die Auswahl und Überarbeitung sowie den Einsatz von Lernaufgaben während des Trainings erworben zu haben. Letztgenanntes kann vor allem in den durch die Teilnehmenden erstellten Lernaufgabensets nachvollzogen werden. Die Experten bescheinigten diesen Sets eine hohe Qualität und Einsetzbarkeit im Unterricht. Aus Sicht der Lehrperson des Trainings war vor allem die Eigenaktivität der Lernenden äußerst positiv zu beurteilen. Bereits nach kurzer Zeit hatten sich die Teilnehmenden auf das Format des Trainings eingestellt und bereicherten dann die Veranstaltung mit fachspezifischen Beispielen, selbst erzeugtem Aufgabenmaterial und eigenständig gezogenen Schlussfolgerungen. Zusammenfassend weisen diese sehr positiven Evaluationsergebnisse darauf hin, dass sich die gründliche Konzeption und Fundierung des Trainings bewährt hat. Die Veranstaltung wurde vor Beginn vollständig durch ein Konzept untermauert. Dieses Konzept wurde mehrfach mit Experten im Bereich der pädagogischen Psychologie, der allgemeinen Didaktik und verschiedener Fachdidaktiken diskutiert und anschließend modifiziert.

Nichtsdestotrotz sollten nach dieser ersten Pilotierung einige Trainingsinhalte noch einmal genauer betrachtet und ggf. modifiziert werden. In der Evaluation des Wissens lagen die Bereiche kognitive Anforderungsanalyse und Erwartungsbild etwas hinter den anderen Themen im Nachtest zurück. Für letztgenanntes Ergebnis war möglicherweise die für das

Thema aufgewendete Arbeitszeit verantwortlich. Die Trainingseinheit zum Erwartungsbild war zweigeteilt, wobei innerhalb der zweiten Hälfte die Praxisphase des Trainings mit Hilfe einer ausführlichen Anleitung eröffnet wurde. Dadurch stand weniger Zeit zum praktischen Ausprobieren der Thematik zur Verfügung. Das Thema der kognitiven Anforderungsanalyse sollte dem gegenüber sowohl bezüglich des Lehrmaterials für die Selbstlernphase als auch für den praktischen Anteil innerhalb der Trainings noch einmal überprüft werden.

Außerdem sollte im Sinne der Qualität der Aufgabensets eruiert werden, warum die Lehramtskandidaten nicht immer ausreichend Möglichkeiten zur Differenzierung in ihre Aufgabenstellungen eingebracht haben. Sollte dies nicht nur ein Problem des damit verbundenen Aufwands sein, sondern eventuell mit den Inhalten der Instruktion oder Anleitung einhergehen, so müssen diese ebenfalls überarbeitet werden. Dazu wird es in der nächsten Pilotierung des Trainings eine gesonderte Befragung geben.

Letztlich muss einschränkend erwähnt werden, dass das Evaluationsdesign einer Vorher-Nachher-Messung ohne Kontrollgruppe entsprach. Durch dieses Design werden zwar vorhandene Unterschiede zwischen den Teilnehmenden vor Beginn des Trainings berücksichtigt, die positiven Entwicklungen während des Trainings bezüglich der systematischen Auswahl und Überarbeitung sowie des reflektierten Einsatzes von Lernaufgaben sind jedoch unter Umständen nicht nur durch die Teilnahme am Training, sondern auch durch das generelle Voranschreiten der Teilnehmenden in ihrem Lehramtsstudium zu erklären.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein empirisch gesichertes Trainingskonzept und dessen Evaluation vorgestellt. Diese zielt mit der systematischen Auswahl und Überarbeitung sowie dem reflektierten Einsatz von Aufgaben auf ein zentrales unterrichtliches Handlungsfeld ab (M. Neubrand et al., 2011). Es wurde ferner gezeigt, welche Inhalte im Training vermittelt werden und auf welche Art und Weise ein möglichst hohes Maß an Aktivität bei den Lehramtsstudierenden erzeugt wird. Dies ermöglicht es, dass die Ausbildung dieser Studierenden einen Modellcharakter für ihre spätere Arbeit als Lehrender bieten kann (Reusser, 2003).

Zukünftig wird das Training weiter durchgeführt und aufgrund der Evaluationsergebnisse stetig optimiert. Außerdem wird das Trainingsmaterial ausgeweitet, sodass mehr fachspezifische Besonderheiten der Lehramtsstudiengänge berücksichtigt werden können. Letztlich ist aktuell in Prüfung, ob und wie das Training auf weitere Lehramtsausbildungsstätten ausgeweitet werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom*. Washington, D. C.: ISTE.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In R. Bromme, F. Seeger, & H. Steinbring (Eds.), *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis Verlag.
- Brophy, J. (2000). *Teaching Educational Practices Series*. Brüssel: International Academy of Education.
- Brophy, J., Rohrkemper, M., Rashid, H. & Goldberger, M. (1983). Relationships between teachers' presentations of classroom tasks and students' engagement in those tasks. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 544-552.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 402 - 419). Heidelberg: Springer.
- Jonassen, D. H., Tessmer, M. & Hannum, W. H. (1999). *Task analysis methods for instructional design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kapp, F. & Proske, A. (2013). Lernaufgaben in der universitären Lehre - Seminarbegleitend, in der Vorlesung oder webbasiert auf Lernplattformen. In B. Berendt, B. Szcyrba, P. Tremp, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, C 2.26* (pp. S.1-26). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klauer, K. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43-57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Körndle, H. (2017). *Aufgabenkultur*. Foliensatz zum Projekt SYLBER der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der TU Dresden.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Leuders, T. (2015). Aufgaben in Forschung und Praxis. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H.-G. Weigand (Eds.), *Handbuch Mathematikdidaktik* (pp. 435-460). Heidelberg: Springer.
- Lipowksy, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 73 - 101). Heidelberg: Springer.

- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for Digital Learning Environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S. (2017). Conditions and Effects of Feedback Viewed Through the Lens of the Interactive Tutoring Feedback Model. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 173-189). Singapore: Springer.
- Neubrand, J. (2002). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, V. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 345–366). Münster: Waxmann.
- Prediger, S. & Wittmann, G. (2009). Aus Fehlern lernen-(wie) ist das möglich. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 51(3), 1-8.
- Prescher, C. (2014). *Erwerbstätige als Innovatoren - Empirische Studien zu Bedingungen und Methoden der Förderung der Innovationsentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Prose, A., Körndle, H. & Narciss, S. (2012). Interactive learning tasks. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1606-1610). New York: Springer.
- Reigeluth, C. & Stein, F. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Reusser, K. (2003). "E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(2), 176-191.
- Schinke, S. & Steveker, W. (2013). Lernaufgaben im Spanischunterricht. *er fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 41, 4-13.
- Schott, F. & Ghanbari, S. A. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stäudel, L. & Wodzinski, R. (2010). Komplexität erhalten und gezielt unterstützen: Aufgaben mit gestuften Lernhilfen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler, & A. Nold (Eds.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (pp. 236-253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E. & de Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50, 39-64.
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31-46.

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Zusammenfassung

Der Übergang in die berufliche Praxis stellt für viele Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eine große Herausforderung dar. Besonders nicht gelingende, konfliktreiche soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern werden als häufigste Stressoren der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger genannt. Eine bessere Vorbereitung auf die Quantität und Qualität der sozialen Herausforderungen des Unterrichtens im Rahmen der universitären Ausbildung könnte das Stresserleben beim Berufseinstieg verringern. Als zentrale Voraussetzung für die Gestaltung gelingender sozialer Interaktionen gilt die sozial-emotionale Kompetenz. Entsprechend stellt der vorliegende Beitrag ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz für Lehramtsstudierende vor. Es ist auf die Durchführung innerhalb eines Semesters angelegt und sieht sowohl die Vermittlung theoretischen Wissens als auch die Übung praktischer Handlungsweisen vor, sodass Lehramtsstudierende adäquat auf die sozialen Herausforderungen der beruflichen Praxis vorbereitet werden. Das Trainingsprogramm wird von den Studierenden positiv angenommen und als hilfreich für die zukünftige berufspraktische Tätigkeit eingeschätzt. Die Wirksamkeitsevaluation zeigte eine Förderung des Wissens über Emotionen, der Regulation von Emotionen und der sozialen Fähigkeiten, die zentrale Bestandteile der sozial-emotionalen Kompetenz darstellen. Ebenso berichteten die Teilnehmenden nach dem Besuch des Trainings ein größeres affektives Wohlbefinden.

Schlüsselbegriffe: sozial-emotionale Kompetenz, Training, Lehrkraft-Schüler-Interaktion, Wohlbefinden

Dipl.-Psych. Bastian Carstensen, Prof. Dr. Uta Klusmann
Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
Olshausenstraße 62
24118 Kiel
bcarstensen@ipn.uni-kiel.de

Dr. Michaela Köller
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für die Pädagogik des Lehrens und Lernens (IPL)
Olshausenstraße 75
24118 Kiel

Einleitung

„Habe es nicht geschafft, die Schüler zu beruhigen“; „Die Schülerinnen und Schüler waren heute unausgeglichen“ – so lauten zwei Beispiele aus einer Tagebuchstudie zu den täglichen Ereignissen junger Lehrkräfte (Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016). Sie verdeutlichen, dass der Übergang von der universitären Lehramtsausbildung in die berufliche Praxis für junge Lehrkräfte eine große Umstellung darstellt (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Es kommt vor, dass die neuen Herausforderungen der Berufsrealität Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger überfordern (Friedman, 2000; Veenman, 1984). Die Überforderung bezieht sich – wie auch die Beispiele zeigen – zumeist auf die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und geht mit einem höheren Stresserleben einher, das verringertes Wohlbefinden und Burnoutsymptome bedingen kann (Dicke, Parker et al., 2015; Friedman, 2000; Hong, 2010; Klusmann et al., 2012). Mögliche Reaktionen der Lehrkraft auf diese Situation bestehen in der Veränderung ihrer Einstellungen und ihres Lehrverhaltens (z.B., Veenman, 1984), beispielsweise zulasten eines schülerorientierten und unterstützenden Unterrichts und mit negativen Auswirkungen auf die Lehrkraft-Schüler-Beziehung.

Die Probleme in der sozialen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern betreffen beispielsweise Aspekte der Klassenführung, Disziplinprobleme, aber auch die Bewältigung aufkommender Konflikte (Dicke, Parker et al., 2015). Zudem gestaltet sich der Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung als herausfordernd. Probleme in der Lehrkraft-Schüler-Beziehung gehen hierbei mit einem negativen emotionalen Erleben einher (Frenzel, 2014; Hargreaves, 2000). Eine aktuelle Untersuchung zu den täglichen Ressourcen und Stressoren von Lehrkräften zeigte ebenfalls, dass sich die meisten genannten Stressoren beim Unterrichten ereigneten, wohingegen auf weitere Tätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung oder Organisation nur ein Bruchteil der Nennungen entfiel (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Die täglichen Stressoren wiederum reduzierten das tägliche Wohlbefinden der Lehrkräfte signifikant (Schmidt et al., 2017). Eine gelingende Lehrkraft-Schüler-Interaktion ist hingegen mit einem höheren Wohlbefinden sowie einer höheren Motivation der Lehrkraft assoziiert (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Auch die Schülerinnen und Schüler profitieren von einer hohen Qualität der Lehrkraft-Schüler-Interaktion hinsichtlich ihres Interesses, ihrer Motivation und eines größeren Lernerfolgs (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Furrer & Skinner, 2003; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

1. Aktueller Stand in der Lehrerbildung

Bisherige Befunde sprechen dafür, dass das Stresserleben von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern im Lehramt vor allem auf soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist und die Hinwendung zu maladaptivem Verhaltensweisen wie

starker Kontrolle und geringer Unterstützung der Schülerinnen und Schüler eine Konsequenz daraus ist (Bergmann, 1976; Odell, 1990; Veenman, 1984). Gleichzeitig ist eine positive Lehrkraft-Schüler-Beziehung ein wichtiger Faktor für verschiedene wünschenswerte Lehrer- und Schülerergebnisse, wie Motivation, Wohlbefinden und Lernerfolg (u.a. Jennings & Greenberg, 2009; Wubbels & Brekelmans, 2005). Folglich erscheint es wichtig, schon in der universitären Ausbildung von Lehrkräften einen hohen Stellenwert auf die Vermittlung von spezifischen Fähigkeiten zu legen, die den erfolgreichen Umgang mit den sozialen Herausforderungen im Lehrerberuf gewährleisten. Entsprechende Forderungen finden sich bereits in den von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung, die die Förderung sozial-kommunikativer Fähigkeiten einschließen (KMK, 2014). Auch die Ergebnisse einer Delphi-Studie (Kunina-Habenicht et al., 2012) zur Identifikation der zentralen bildungswissenschaftlichen Inhalte für die Lehrerausbildung sprechen für die Relevanz der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Hierzu zählen unter anderem Wissen über den Unterricht als soziale Situation; Kenntnis von Modellen der Lehrkraft-Schüler-Interaktion; Gestaltung eines positiven Lernklimas; Partizipation von Schülerinnen und Schülern; Konfliktlösungsstrategien; Motivation, Emotion und Handlungsregulation der Schülerinnen und Schüler etc. (Kunina-Habenicht et al., 2012). Schließlich wird auch im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefordert, dass Lehrkräfte neben der fachlichen Qualifikation über fachübergreifende Kompetenzen wie die soziale Kompetenz, aber auch Kompetenzen für den Umgang mit sich selbst und ihrer Arbeitsweise verfügen sollten (BMBF, 2016).

Die Probleme junger Lehrkräfte in der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern wurden in den letzten Jahren auch vermehrt in der Forschung adressiert. So wurden Trainings zum Thema Klassenführung entwickelt und positiv evaluiert (z.B. Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Freiberg & Lapointe, 2006; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013). Fähigkeiten für die Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben und zur positiven Beziehungsgestaltung werden bisher allerdings nur selten durch Interventionen in der Lehrerbildung adressiert (z.B. Steins, Haep & Wittrock, 2015; Vesely, Saklofske & Nordstokke, 2014). Für berufstätige Lehrkräfte wurde die Wirksamkeit solcher Interventionen bereits empirisch bestätigt. Studien zeigen Effekte auf das eigene Wohlbefinden sowie auf die Beziehungsgestaltung und Unterrichtsqualität (Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2018; Jennings et al., 2017). Auf Basis der positiven Befunde für berufstätige Lehrkräfte und durch das Fehlen entsprechender Interventionen für angehende Lehrkräfte sehen wir den Bedarf für ein Training, das die sozial-emotionale Kompetenz von Lehramtsstudierenden fördert.

2. Sozial-emotionale Kompetenz

Das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz umfasst mehrere Dimensionen, die hierarchisch aufeinander aufbauen: das Wissen über Emotionen, Fähigkeiten zur Emotionsregu-

lation sowie Fähigkeiten für angemessene Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion (Elias et al., 1997). Für den Schulkontext gilt sie als zentrale Voraussetzung für den Aufbau und Erhalt von gelingenden Beziehungen sowie eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts (Jennings & Greenberg, 2009).

Das auf der untersten Hierarchieebene verortete Wissen über Emotionen umfasst die korrekte Wahrnehmung von Emotionen, die Kenntnis ihrer Entstehungsbedingungen und ihres Einflusses auf das Verhalten (Elias et al., 1997; Mayer & Salovey, 1997). Die Kenntnis der Entstehungsbedingungen und Komponenten einer Emotion (z.B. assoziierte Gedankeninhalte, Handlungsimpulse etc.; Pekrun & Lillenbrink-Garcia, 2014) ermöglicht ihre angemessene Regulation, die zu günstigeren Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern führt (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Als besonders effektiv hat sich hierbei die Anwendung der kognitiven Umbewertung als Emotionsregulationsstrategie gezeigt (Gross, 2015). Aufbauend auf dem kompetenten Umgang mit dem emotionalen Erleben tragen soziale Fähigkeiten zur gelingenden Interaktion bei, vor allem, da der Umgang mit Schülerinnen und Schülern in einer Schulklasse einen ganz besonderen sozialen Kontext darstellt, der durch einen Hierarchieunterschied zwischen den Akteuren geprägt wird, durch das zahlenmäßige Verhältnis von einer Lehrkraft gegenüber 20-30 Schülerinnen und Schülern, aber auch durch die altersbedingte Entwicklung und Verhaltensänderungen, die bei den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Schulzeit stattfinden (z.B. Jonkmann, 2009). Fähigkeiten zum Aufbau und Erhalt einer guten Lehrkraft-Schüler-Beziehung, zur Durchsetzung der eigenen Ziele, zur emotionalen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und für einen erfolgreichen Umgang mit Konflikten gehen unter anderem mit dem Verständnis der sozialen Situation, der Transparenz und Klarheit in der Interaktion und der Bereitschaft zur Übernahme der Schülerperspektive und Anwendung empathischen Verhaltens einher (Jennings & Greenberg, 2009; Rose-Krasnor, 1997).

3. Entwicklung des Trainings

Die sozial-emotionale Kompetenz umfasst in ihren Dimensionen sowohl Aspekte deklarativen Wissens als auch implizites bzw. prozedurales Handlungswissen. Eine erfolgreiche Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz setzt folglich ein Lehrformat voraus, das beide Aspekte adressiert. Ein Trainingsprogramm, das die Vermittlung theoretischer Inhalte mit praktischen Übungen kombiniert, kann diese Voraussetzung erfüllen. Die einzelnen Themen wurden theoriegeleitet ausgewählt und für die Zielgruppe von Lehramtsstudierenden angepasst. Hieraus ergibt sich ein Rahmenmodell für das Training, welches Wissen über Emotionen, die Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten umfasst (siehe Abbildung 1).

Die Inhalte und Methoden wurden sowohl von bereits bestehenden Trainingsprogrammen adaptiert (u.a. „Gefühle im Griff“, Barnow, 2015; „Training emotionaler Kompetenzen“, Berking, 2015; „The Emotionally Intelligent Teacher, Brackett & Katulak, 2007; „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“, Hinsch & Pfingsten, 2002) als auch neu entwickelt.

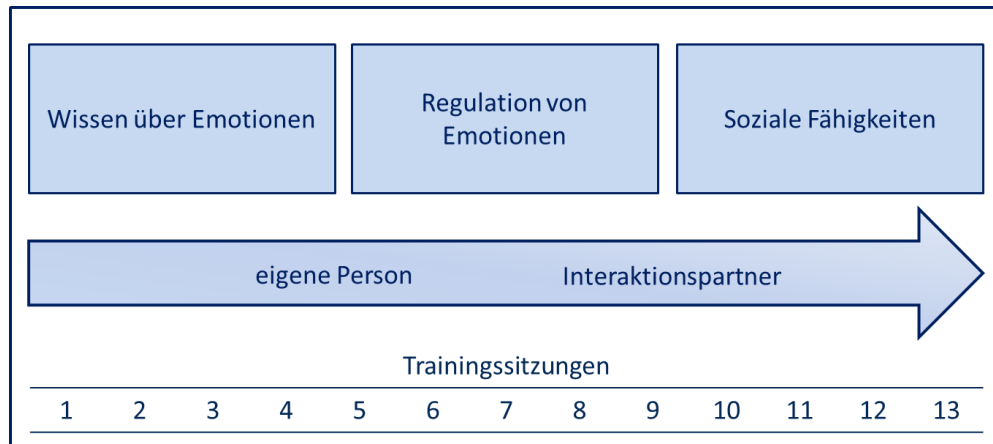


Abbildung 1.
Rahmenmodell des Trainingsprogramms

Vermittelt werden die Inhalte im Rahmen von 13 wöchentlich stattfindenden Präsenzveranstaltungen mit einem Umfang von jeweils 90 Minuten. Die einzelnen Sitzungen sind einheitlich aufgebaut und bestehen jeweils aus einer theoretischen Inputphase, einer Elaborationsphase und einer Transferphase. Der theoretische Input leitet das jeweilige Thema ein und verschafft den Teilnehmenden notwendige Wissensgrundlagen. Die Inhalte werden im Rahmen der Elaborationsphase mittels Einzel- oder Gruppenaufgaben bzw. Diskussionen vertieft. Die Förderung von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt in der Transferphase, z.B. mittels (videographierter) Rollenspiele oder der Bearbeitung von Fall- und Videovignetten. Zwischen den Sitzungen zu bearbeitende Hausaufgaben fördern je nach Aufgabenstellung das theoretische Wissen, dessen Elaboration oder den Transfer, z.B. bei der Anwendung des Gelernten in Alltagssituationen. Abbildung 2 stellt die verwendeten Methoden im Überblick dar. Sämtliche für das Training relevanten Materialien (Präsentationsfolien, Arbeits- und Merkblätter) werden den Teilnehmenden in Papierform und digital bereitgestellt, um ihnen eine umfassende Nachbereitung der Inhalte zu ermöglichen.

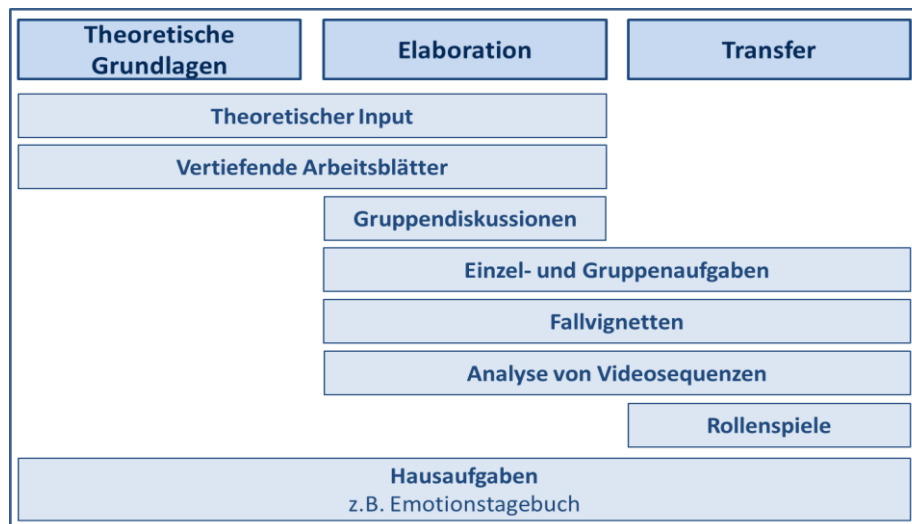


Abbildung 2.

Verwendete Methoden zur Vermittlung der sozial-emotionalen Kompetenz

4. Die Trainingssitzungen im Überblick

4.1 Die Einführungssitzung

Die erste Sitzung dient der Einführung in das Themengebiet der sozial-emotionalen Kompetenz. Gemäß der Definition von Elias et al. (1997) werden die sozial-emotionale Kompetenz und ihre Bestandteile vorgestellt und in Beziehung zum Rahmenmodell des Trainings gesetzt (siehe Abbildung 1). Ferner wird ihre Bedeutung für die Arbeit im Lehrerberuf aufgezeigt. Zur Motivierung der Teilnehmenden für die Arbeit im Rahmen des Trainings wird der aktuelle Forschungsstand vorgestellt, wobei auf empirische Befunde aus der Stress- und Belastungsforschung, zur Unterrichtsqualität sowie zur Lehrkraft-Schüler-Beziehung eingegangen wird. Sie zeigen Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrkraft und dem Wohlbefinden (Chang, 2009) sowie der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bzw. dem Unterrichten (Braun et al., 2018; Chang, 2009; Jennings et al., 2017) auf.

4.2 Der Themenbereich Wissen über Emotionen

Dieser Themenbereich verfolgt die Lernziele, das Erkennen und die korrekte Benennung von Emotionen zu fördern sowie ihren Einfluss auf das Verhalten zu erkennen. Hierfür wird im Rahmen der zugehörigen Sitzungen der theoretische Hintergrund zum Konzept der Emotion dargestellt, wie diese entstehen und welche Funktion sie übernehmen (Pekrun & Linenbrink-Garcia, 2014). Die Vorstellung und Diskussion empirischer Befunde hinsichtlich des emotionalen Erlebens im Schulkontext, sowohl für die Lehrkraft als auch auf die Schülerinnen und Schüler, macht die Bedeutung der Emotion für die erfolgreiche Gestaltung des

Schulalltags deutlich (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Elaboriert wird dieses theoretische Wissen durch die Bearbeitung von authentischen Praxisbeispielen, z.B. im Rahmen der Analyse von videobasierten und schriftlichen Unterrichtssequenzen, die vom emotionalen Erleben der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler geprägt sind. Hierbei werden sowohl problematische Fälle als auch positive Beispiele analysiert. Auf diesem Wege wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich ein differenziertes Bild über die positiven und negativen Effekte von Emotionen auf das eigene Verhalten, auf das Schülerverhalten sowie die soziale Interaktion spezifisch für den Unterrichtskontext zu machen. Um die subjektive und bewusste Wahrnehmung der eigenen Emotionen und typischer kognitiver Bewertungsprozesse zu fördern, bearbeiten die Teilnehmenden parallel zu den Sitzungen ein Online-Tagebuch¹. In diesem Rahmen sollen die Teilnehmenden ihre täglichen Emotionen beschreiben und auslösende Bedingungen identifizieren.

4.3 Der Themenbereich Regulation von Emotionen

Das vorhandene Wissen über Emotionen wird in diesem Themenbereich durch Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen erweitert. Konkrete Lernziele bestehen darin, dass die Teilnehmenden verschiedene Wege zur Emotionsregulation kennenlernen, diese hinsichtlich ihrer Güte und Anwendbarkeit bewerten können sowie die Anwendung positiv bewerteter Strategien üben. Die Basis für die Arbeit in diesem Themenbereich bildet das von Gross (1998, 2015) entwickelte Modell zur Emotionsregulation. Es ordnet dem Verlauf der Emotionsentstehung unterschiedliche Strategien zur Emotionsregulation zu, die wiederum durch eine Vielzahl konkreter Maßnahmen repräsentiert werden. Zu den Strategien zählen die Auswahl einer Situation (z.B. mit der Klasse einen Ausflug unternehmen), die Veränderung einer Situation (z.B. Gestaltung der Rückgabe einer Klassenarbeit), die Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus (z.B. auf besonders (un-)motivierte Schülerinnen und Schüler achten), die kognitive Umbewertung (z.B. „trotz des allgemeinen Lernrückstands macht die Klasse nach und nach kleine Fortschritte“) sowie die Reaktionsveränderung (z.B. Enttäuschung über die Ergebnisse der Klassenarbeit unterdrücken). Abhängig vom jeweiligen Kontext unterscheiden die Strategien sich hinsichtlich ihrer positiven und negativen kurz- bzw. langfristigen Folgen für das eigene Wohlbefinden und die Interaktionsgestaltung (Chervonsky & Hunt, 2017; Gross, 1998, 2015). In diesem Zusammenhang bekommen die Teilnehmenden noch einmal die Hausaufgabe, ihr emotionales Erleben im Rahmen des Online-Tagebuchs (s.o.) zu erfassen, dieses Mal erweitert um die Angabe der von ihnen ergriffenen Maßnahmen zur Emotionsregulation. Eine repräsentative Auswahl dieser Angaben wird unter Rückgriff auf das Modell zur Emotionsregulation

¹Die Online-Bearbeitung der Tagebücher verfolgte den praktischen Zweck, die Angaben der Teilnehmenden mit vergleichsweise wenig Aufwand aufbereiten und für die jeweils folgenden Trainingssitzungen verwenden zu können.

systematisiert und gemeinsam auf Basis der Modellannahmen hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertet. Zusätzlich dienen empirische Befunde zur Emotionsregulation der Einschätzung ihrer Anwendbarkeit im Schulkontext (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Aus der Arbeit am Emotionsregulationsmodell können die Teilnehmenden schlussfolgern, dass eine ganzheitliche Veränderung der erlebten Emotion mittels adaptiver Emotionsregulation (z.B. kognitive Umbewertung) positiv mit dem eigenen Wohlbefinden und dem Verhalten in sozialen Interaktionen assoziiert ist (Lopes et al., 2011) und den negativen Folgen einer emotionalen Dissonanz vorbeugt (Krause, Philipp, Bader & Schüpbach, 2008).

Eine Voraussetzung für die adaptive Emotionsregulation ist die Fähigkeit zur bewertungsfreien Wahrnehmung, die vorwiegend durch eine achtsame Grundhaltung erreicht wird (Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012). Entsprechend wird mit den Teilnehmenden auch das Thema Achtsamkeit behandelt. In diesem Rahmen führen die Teilnehmenden spezifische Achtsamkeitsübungen durch. Außerdem werden Handlungsanweisungen für achtsames Verhalten im Alltag, d.h. die bewertungsfreie Wahrnehmung einer aktuellen Situation erarbeitet. Im letzten Abschnitt des Themenbereiches Regulation von Emotionen werden die bereits für die eigene Person behandelten Inhalte auf andere Personen bzw. potentielle Interaktionspartner und -partnerinnen erweitert. In Gruppenarbeit wird die Übernahme der Schülerperspektive geübt und ihr Nutzen für den Unterricht sowie die Lehrkraft-Schüler-Beziehung diskutiert. Außerdem wird die Anwendung empathischen Verhaltens gegenüber den Schülerinnen und Schülern eingeübt. Abschließend wird den Teilnehmenden aufgezeigt, dass Perspektivenübernahme und empathisches Verhalten in Abhängigkeit der externen Gegebenheiten (z.B. Klassengröße, gemeinsame Zeit mit der Klasse, Zeitdruck etc.) mit unterschiedlich hohen Kosten hinsichtlich der eigenen Ressourcen einhergehen. Für den flexiblen und ressourcensparenden Einsatz von Empathie werden unterschiedliche Strategien vermittelt (Cooper, 2004).

4.4 Der Themenbereich Soziale Fähigkeiten

Gemäß der hierarchischen Struktur der sozial-emotionalen Kompetenz dienen die in den vorangegangenen Themenbereichen geförderten Fähigkeiten als Grundlage für die Förderung sozialer Fähigkeiten. Im Rahmen dieses Themengebiets erweitern die Teilnehmenden ihr Wissen über den sozialen Kontext Schule und erwerben spezifisch für diesen Kontext relevante soziale Fähigkeiten. Das Wissen umfasst hierbei die Rolle der eigenen Wahrnehmung sowie die sozialen Motive von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen. Die relevanten Fähigkeiten betreffen auf der einen Seite die angemessene Durchsetzung der eigenen Forderungen, auf der anderen Seite die Anwendung kooperativer Verhaltensweisen, die zur Etablierung einer kooperierenden und insgesamt positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung beitragen.

Die Vermittlung des theoretischen Wissens ermöglicht den Teilnehmenden eine informierte Erklärung von problematischen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die über naive Schlussfolgerungen (z.B. „Die Schülerin/der Schüler will mich persönlich angreifen“) hinausgeht und motivieren zur Anwendung von Verhaltensweisen, die zu einer positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung beitragen, indem die psychologischen Grundbedürfnisse bzw. sozialen Leit motive der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden (Ryan & Deci, 2000). Basierend auf dem Modell von Wubbels und Brekelmans (2005), wird das Verhalten der Lehrkraft in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern auf zwei Dimensionen verortet, die kooperative und einflussnehmende Verhaltensweisen unabhängig voneinander abbilden. Die Teilnehmenden schätzen sich auf diesen Dimensionen selbst ein und erarbeiten persönliche Entwicklungsziele. Eine zentrale Schlussfolgerung aus der Arbeit an diesem Modell ist, dass sowohl kooperierendes als auch einflussnehmendes bzw. dominantes Verhalten gleichzeitig möglich ist und sich nicht gegenseitig ausschließt. Gemäß dieser Dimensionen üben die Teilnehmenden im weiteren Verlauf des Trainings kooperierende Verhaltensweisen (Dimension Nähe) und angemessenes Durchsetzungsverhalten (Dimension Einfluss). Diese Inhalte werden jeweils über die Darstellung eines schematischen Ablaufs eingeführt (angelehnt an Hinsch & Ueberschär, 1998). Die Elaboration und praktische Übung der Verhaltensweisen geschehen mittels der Analyse neu konstruierter Fallvignetten und der Durchführung von Rollenspielen. Ergänzend zur Einübung dieser Verhaltensweisen wird mit den Teilnehmenden der Umgang mit Konfliktsituationen eingeübt. Als Basis dient das konstruktive Konfliktgespräch nach Gordon, Burch und Organ (2006). Das Ziel des konstruktiven Konfliktgesprächs liegt in der Konfliktlösung ohne Niederlage, d.h. die Konfliktparteien erarbeiten gemeinsam und gleichberechtigt eine Konfliktlösung, die für alle Beteiligten annehmbar ist. Als erstes werden den Teilnehmenden die einzelnen Schritte des Konfliktlöseprozesses vorgestellt. Wie zuvor für das Kooperations- und Durchsetzungsverhalten erfolgt die praktische Einübung mittels Fallvignetten und Rollenspielen.

4.5 Abschluss des Trainings

Im Vorfeld der letzten Sitzung des Trainings können die Teilnehmenden ungeklärte Fragen einsenden oder den Wunsch äußern, gewisse Themen in der letzten Sitzung noch einmal vertiefend anzusprechen. Neben dieser variablen Komponente besteht die Abschlusssitzung aus einem kurzen Rückblick auf die behandelten Inhalte, die nun noch einmal in einem Gesamtzusammenhang dargestellt werden. In einer abschließenden Übung reflektieren die Teilnehmenden über ihre sozial-emotionale Kompetenz und sollen identifizieren, in welchen Bereichen ein weiterer persönlicher Entwicklungsbedarf besteht, den sie auch nach dem Training weiterverfolgen möchten.

5. Evaluation und Ausblick

Mit Beginn im Sommersemester 2016 wurde das Trainingsprogramm in mehreren Kohorten mit bereits über 400 Lehramtsstudierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel durchgeführt. Das Training fand hierbei im Rahmen von Veranstaltungen des Masterstudiums statt, die sich im fachübergreifenden Modul „Pädagogische Psychologie im Master Lehramt“ verorten. Ein Teil dieser Studierenden nahm an einer Evaluation teil, die mittels eines Prä-Post Kontrollgruppendesigns realisiert wurde und $N = 99$ Teilnehmende des Trainings sowie $N = 38$ Studierende in Parallelseminaren des Moduls einschloss. Die Fragestellungen der Evaluation fokussierten sich vor diesem Hintergrund auf die Akzeptanz dieses Trainingsangebots bei dieser Zielgruppe sowie auf dessen Wirksamkeit.

Hinsichtlich der ersten Fragestellung konnte nachgewiesen werden, dass die Studierenden sehr zufrieden mit den Inhalten und der Durchführung des Trainings waren. Dieser Punkt ist vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass die Akzeptanz einen Bedingungsfaktor für die Wirksamkeit einer Intervention darstellt (Lipowsky, 2010). Im Einklang mit der großen Akzeptanz fiel auch die Wirksamkeitsevaluation positiv aus. Das Training förderte das Wissen über Emotionen, die Regulation von Emotionen und die sozialen Fähigkeiten, die zentrale Bestandteile der sozial-emotionalen Kompetenz darstellen. Ferner konnte im Verlauf des Trainings das affektive Wohlbefinden der Studierenden gesteigert werden. Für einen detaillierten Überblick zur Evaluation des Trainings siehe Carstensen, Köller & Klusmann (eingereicht).

Auf Basis der ersten positiven Befunde zur Wirksamkeit des vorliegenden Trainingsprogramms sind weitere Studien zur prädiktiven Validität des Trainings für das tatsächliche Unterrichtsverhalten der (angehenden) Lehrkräfte im Sinne von emotionaler Unterstützung und Klassenführung sowie für das Wohlbefinden notwendig. Das Training sollte zu einer verbesserten Qualität des Unterrichtsverhaltens und zu einem höheren Wohlbefinden führen (Jennings & Greenberg, 2009). Es erscheint außerdem geeignet dafür, dass es für weitere Zielgruppen adaptiert werden könnte, z.B. für Lehrkräfte, die bereits länger im Beruf stehen und auch Dozierende in der Hochschullehre.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*. 110(8), 1066–1083. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Barnow, S. (2015). *Gefühle im Griff!* Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berking, M. (2015). *Training emotionaler Kompetenzen* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bergmann, C., Bernath, L., Hohmann, I., Krieger, R., Mendel, G., & Theobald, G. (1976). Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. *Giessen: Zentrum für Lehrerbildung der Justus Liebig-Universität*.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). New York: Psychol. Press/Taylor & Francis.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung: Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Manuskript eingereicht zur Publikation*.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–518). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595–606.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gordon, T., Burch, N., & Organ, M. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (18. Aufl.). München: Heyne.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (Ed.). (2015). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hinsch, R., & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule: Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Potsdam.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jonkmann, K. (2009). Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz. Freie Universität, Berlin.

- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F., & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Eds.), *Arbeitsort Schule* (pp. 309–334). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_12
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., . . . Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51–72.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Odell, S. J. (1990). Mentor teacher programs. What research says to the teacher. Washington D.C.: National Education Association
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>

- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988–3023.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmidt, J., Klusmann, U., & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 63(4), 278–291. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art22d>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management—A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6(19), 2090–2104. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619213>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden –

2. Evaluationsstudie

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Zusammenfassung

Im Zentrum steht die Evaluation des Braunschweiger Classroom-Management-Trainings (CM-Training), insbesondere Trainingseffekte auf Wissen, Kompetenzen und die Einsicht in die Notwendigkeit von Selbstreflexion. In einem randomisierten Prä-Post-Design absolvierten 133 Lehramtsstudierende ein CM-Training (Interventionsgruppe, TG); 234 nahmen zu einem späteren Zeitpunkt an einer alternativen CM-Veranstaltung teil (Wartekontrollgruppe, KG). Die Teilnehmenden der TG berichteten zur Post-Messung höheres Wissen und höhere Kompetenzen im CM als Teilnehmende der KG. Die Befunde bekräftigen damit die Ergebnisse, die im Rahmen einer ersten Evaluationsstudie zum CM-Training berichtet wurden (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht). Teilnehmende der TG berichteten nach dem Training eine höhere Notwendigkeit an Selbstreflexion. Die Werte der Selbstreflexionsskalen Einsicht und Engagement sowie die internale Kontrollüberzeugung blieben unverändert, während sich diese in der KG signifikant verschlechterten. Hinsichtlich der Ergebnisse in einem CM-Wissenstest unterschieden sich die Gruppen nicht signifikant im Zuwachs. Zukünftig ist die Nachhaltigkeit der Effekte sowie das Gelingen des Transfers in die Schulpraxis zu untersuchen.

Schlüsselbegriffe: Classroom-Management, Trainingsevaluation, Kompetenzmessung im Lehramtsstudium

Lena Hannemann, M. Sc., Dr. Gesa Uhde, Prof. Dr. Barbara Thies
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
l.hannemann@tu-braunschweig.de

1. Evaluation des Braunschweiger Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende

Classroom-Management-Kompetenzen (CM) sind höchst relevant für erfolgreichen Unterricht (Marzano, 2003; Seidel & Shavelson, 2007) und gelten als eine der wichtigsten Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Lehramtsberuf (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Kiel, Frey & Weiß, 2013). Gerade zu Beginn ihrer praktischen Tätigkeit sind Lehrkräfte jedoch oft verunsichert (Havers, 2010; Melnick & Meister, 2008) und haben Probleme, ihr theoretisches Wissen im praktischen Schulkontext anzuwenden (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Die Folge ist ein hoher Dropout bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Berufstätigkeit (Smith & Ingersoll, 2004). Als Ursache wird häufig ein unzureichender Praxisbezug in der universitären Lehramtsausbildung genannt (O'Neill & Stephenson, 2012) sowie mangelnde Vorbereitung hinsichtlich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen beziehungsweise effektiver CM-Strategien (Jones, 2006).

An der TU Braunschweig werden im Rahmen der Lehramtsausbildung bereits zu einem frühen Zeitpunkt verschiedene Praxisphasen durchlaufen. Sollen diese wirksam sein, ist eine adäquate Vorbereitung und Begleitung notwendig, damit der Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis gelingen kann (Hascher, 2012). Im Rahmen des Projekts KoBB² wurde daher ein CM-Training konzipiert, implementiert und evaluiert, das die Lehramtsstudierenden in Vorbereitung auf ihr Allgemeines Schulpraktikum (ASP) unterstützt. Zentrales Ziel des Trainings ist der Aufbau von CM-Kompetenzen, um der Entstehung von Handlungsunsicherheiten im Rahmen des ASP vorzubeugen. CM-Kompetenzen umfassen ein weites Wissensspektrum, das zwar auf deklarativem, theoretischen Wissen basiert, größtenteils aber aus prozeduralem, praktischen Wissen besteht (Baumert & Kunter, 2011; Ophardt & Thiel, 2013). Da traditionelle universitäre Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen oder Seminare für die Vermittlung vorwiegend prozeduralen Wissens weniger geeignet sind (Havers, 2010; Schaefers, 2002), wurde zur Vermittlung von CM-Kompetenzen das Format des kognitiven-behavioralen Kompetenztrainings gewählt. Inhalte werden hierbei weniger verbal vermittelt, sondern eingeübt und, basierend auf therapeutischen Konzepten zur Verhaltensmodifikation, Veränderungen auf kognitiver, behavioraler und affektiver Ebene bewirkt (Havers, 2010; Kunter & Pohlmann, 2009).

Grundlage für die Trainingskonzeption waren Elemente des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK, Pfungsten & Hinsch, 2007; L-GSK, Uhde, 2015), welches inhaltlich an den Unterrichtskontext angepasst und mit Erkenntnissen aus der CM-Forschung verbunden wurde (Evertson & Emmer, 2013; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Zu den Lernzielen auf der behavioralen Ebene gehört beispielsweise das Erlernen von Strategien zur Prävention von und Intervention bei Unterrichtsstörungen, das Gestalten von Übergängen, das Formulieren von Instruktionen sowie das Durchsetzen von Regeln. Hierdurch soll

² KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

ein Handlungsrepertoire der Studierenden für Unterrichtssituationen aufgebaut beziehungsweise erweitert werden. Zu den Lernzielen auf kognitiver Ebene zählen insbesondere die Stärkung der Selbstreflexionskompetenz, die Differenzierung angemessener und unangemessener Verhaltensweisen einer Lehrkraft sowie die Beeinflussung des eigenen (Lehrkraft-)Verhaltens durch konstruktive Selbstverbalisation.

Durch die Lernziele auf kognitiver Ebene werden die Umsetzung und die Entwicklung der erlernten Handlungsstrategien unterstützt. So lässt die Fähigkeit zur Selbstreflexion auf den Stand der eigenen Kompetenzentwicklung rückschließen, wie z.B. Stärken und Schwächen im Lehrkraftverhalten (Denner & Gesenhues, 2013). Außerdem soll durch die kognitiven Trainingsziele das Bewusstsein dafür gestärkt werden, durch hilfreiche Selbstverbalisation eigenes angemessenes Verhalten und so auch die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen zu können, d.h. die Kontrollüberzeugungen der Studierenden sollen verbessert werden (Kovaleva, Beierlein, Kemper & Rammstedt, 2012).

2. Das Classroom-Management-Training

Das CM-Training beinhaltet drei Einheiten von je fünf Stunden, die über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen erfolgen. Die Trainings werden in Gruppen mit maximal fünfzehn Studierenden von jeweils einer Trainerin bzw. einem Trainer durchgeführt. Zwischen den Sitzungen erhalten die Studierenden kurze Hausaufgaben und bearbeiten ab dem zweiten Trainingstag Onlinebegleitaufgaben zur Vertiefung der Trainingsinhalte. Das Training ist sehr systematisch aufgebaut und im Ablauf stark strukturiert (vgl. Abbildung 1). Entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training enthält es sowohl Elemente, die auf die Bewusstmachung und Veränderung der Kognitionen zielen und gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil praktischer Elemente, die sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Die wichtigsten Methoden des CMT sind Instruktion und Modellierung durch die Trainerin bzw. den Trainer, Einzel- und Zweier- und Gruppenarbeiten, Plenumsdiskussionen, Übungen zur Modifikation von Kognitionen und – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten.

2.1 Trainingsablauf

Anfang und Ende der Sitzung. Zu Beginn jeder Sitzung erfolgt ein Überblick über die Inhalte der jeweiligen Sitzung sowie ab dem zweiten Trainingstag eine kurze Wiederholung der Inhalte aus der letzten Sitzung sowie eine Nachbesprechung der Hausaufgaben. Die Sitzungen werden abschließend beendet mit einer Zusammenfassung der Inhalte durch die Trainerin / den Trainer und einer Abschlussrunde, bei der alle Teilnehmenden jeweils kurz benennen, welche Inhalte für sie besonders hilfreich oder bemerkenswert waren.



Abbildung 1

Ablauf des Classroom-Management-Trainings

Erster Trainingstag. Im Mittelpunkt der ersten Sitzung steht das Erklärungsmodell für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten. Das Modell basiert auf dem Erklärungsmodell für sicheres und unsicheres Verhalten des GSK (Pfungsten & Hinsch, 2007) und ist für das Verständnis der folgenden Trainingselemente zentral, weshalb ausreichend Zeit verwendet werden sollte. Darüber hinaus werden induktiv zunächst angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten sowie im zweiten Schritt die unterschiedlichen CM-Bereiche anhand von verschiedenen Unterrichtssituationen erarbeitet und so wichtige Konstrukte verschiedener Autorinnen und Autoren eingeführt (Evertson & Weinstein, 2006; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Abschließend wird der CM-Bereich „Regeln & Prozeduren“ durch Übungen zum Formulieren und Einführen von Regeln vertieft.

Zweiter Trainingstag. In der zweiten Sitzung sind die zentralen Themen die Prävention von und der Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Regelverstößen. Anhand kurzer Beschreibungen von Unterrichtssituationen werden nacheinander zwei unterschiedliche Situationstypen erarbeitet sowie hilfreiche Strategien, wie in entsprechenden Situationen angemessen vorgegangen werden kann. Die Umsetzung der Strategien wird in Rollenspielen praktisch erprobt. Abschließend werden Merkmale guter Unterrichtsinstruktionen praktisch erprobt.

Dritter Trainingstag. In der dritten Sitzung werden die Inhalte und Strategien aus den ersten zwei Sitzungen vertieft und erweitert. Insbesondere werden Lehrkraft-Reaktionen auf inhaltlich richtige und falsche Beiträge von Schülerinnen und Schülern erarbeitet und anhand von Rollenspielen erprobt. Außerdem wird die Wahrnehmung und der Einsatz unterschiedlicher Strategien bei der Gestaltung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen trainiert. Die Unterrichtssituationen werden an diesem

letzten Tag wesentlich komplexer, wodurch der Transfer auf die Schulpraxis angebahnt werden soll.

Rollenspiele. Die Steigerung der Komplexität der Inhalte und Übungen innerhalb des Trainings wird insbesondere anhand der Rollenspiele deutlich. So dienen diese am ersten Tag u.a. dem gegenseitigen Kennenlernen sowie als Einstieg in die Methode des Rollenspiels und sind dabei wenig exponierend. Das Rollenspiel zur Regeleinführung wird z.B. in Kleingruppen vorbereitet und darf auch mit mehreren „Lehrkräften“ gespielt werden, um die Hürde möglichst gering zu halten. Nach den Rollenspielen erfolgt am ersten Tag ein kurzes Feedback ohne Videoaufnahmen. Die Rollenspiele am zweiten Tag entsprechen in der Methodik dem Vorgehen im GSK. Zunächst wird ein Rollenspiel als Modell von der Trainerin gespielt, anschließend werden die Rollenspiele in Kleingruppen durchgeführt. Alle Teilnehmenden übernehmen dabei zumindest einmal die Rolle der Lehrkraft und die Auswertung erfolgt über Videofeedback (siehe Pfingsten & Hinsch, 2007). Am dritten Tag werden die Rollenspiele in der Gesamtgruppe durchgespielt, es erfolgt eine Rückmeldung durch die Trainerin und die übrigen Teilnehmenden sowie eine differenzierte Auswertung der eigenen Rollenspiele nach Trainingsende anhand von Videos. Da die Unterrichtssequenzen hier wesentlich länger sind und auch die Inhalte aus der ersten und zweiten Sitzung einbezogen werden können, gibt es zahlreiche Aspekte, die von den Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Auch durch die Gruppengröße kommen diese Rollenspieltypen der Komplexität von Unterricht sehr nahe und sollen so die Überführung der erlernten Strategien in die Schulpraxis unterstützen.

3. Fragestellung und Hypothesen

Das CM-Training wurde in einem ersten Durchgang mit zehn Trainingsgruppen bereits positiv evaluiert. Dabei zeigten sich insbesondere Verbesserungen hinsichtlich der Selbsteinschätzungen im CM-Wissen sowie in den CM-Kompetenzen durch das Training (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht). Die Replizierbarkeit dieser Ergebnisse zur Trainingseffektivität soll nun anhand einer zweiten Kohorte überprüft werden. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwieweit die Ergebnisse bezüglich der Selbsteinschätzungen im CM-Wissen durch den Einsatz eines CM-Wissenstest unterstützt werden. Außerdem sollen auch die Lernziele auf der kognitiven Ebene evaluiert werden: Bewirkt das Training tatsächlich eine Veränderung hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit, d.h. finden es Studierende, die das Training absolviert haben, beispielsweise wichtiger, ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen zu reflektieren? Daneben stellt sich die Frage, ob Studierende nach der Trainingsteilnahme eine höhere internale und eine geringere externale Kontrollüberzeugung (Rotter, 1966) aufweisen, ob sie also eher das Gefühl haben, Ereignisse kontrollieren zu können und diese als Konsequenz ihres eigenen Handelns erleben und das Geschehen weniger als außerhalb der eigenen Kontrolle ansehen. D.h., sind Studierende bezüglich der Beeinflussung ihres Verhaltens und folglich auch des Verhaltens ihrer Schülerinnen und

Schüler nach Teilnahme am CM-Training überzeugter, ihren Unterricht kontrollieren zu können und diese als Konsequenz ihres eigenen Handelns zu verstehen?

Die Hypothesen der vorliegenden Studie waren demnach folgende: (1) Lehramtsstudierende der TG schreiben sich im Prä-Post-Vergleich höheres CM-Wissen und höhere CM-Kompetenzen zu als Studierende der KG. (2) Studierende der TG erzielen bessere Ergebnisse im CM-Wissenstest als Studierende der KG. (3) Studierende der TG zeigen höhere Werte hinsichtlich ihrer selbsteingeschätzten Selbstreflexionsfähigkeit sowie ein günstigeres Muster internaler und externaler Kontrollüberzeugungen.

4. Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

In Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) nahm die gesamte Kohorte des dritten Semesters mit $N = 367$ Lehramtsstudierenden an CM-Lehrveranstaltungen sowie an einer begleitenden Evaluationsstudie teil. Vor Beginn des Wintersemesters wurden die Studierenden dazu zufällig einer von zwei Bedingungen zugewiesen: Der Trainingsgruppe (TG; $n = 133$) oder der Wartekontrollgruppe (KG, $n = 234$), die alternativ einige Wochen später an einem CM-Literaturkurs in Vorbereitung auf das ASP teilnahm. Das Evaluationsdesign war längsschnittlich über fünf Messzeitpunkte (Trainingsgruppe) beziehungsweise über sieben Messzeitpunkte (Wartekontrollgruppe) angelegt. Die vorliegende Studie bezieht sich auf die ersten zwei Messzeitpunkte. Vor Beginn der ersten Trainingssitzung (t_1) und nach Beendigung der letzten (t_2) bearbeiteten die Teilnehmenden der TG mittels Papierfragebögen Skalen zu selbsteingeschätztem Wissen und Kompetenzen im CM, zur Selbstreflexion, zu internalen und externalen Kontrollüberzeugungen sowie einen CM-Wissenstest. Teilnehmende der KG bearbeiteten im jeweils gleichen Zeitraum dieselben Skalen mittels Onlinefragebögen. Es handelt sich damit um ein experimentelles Design mit Messwiederholung (Zwei-Gruppen-Prä-Post-Design). Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig. Die Rücklaufquote war mit 91,3 % Rücklauf zum ersten Messzeitpunkt ausreichend hoch. Unter Berücksichtigung des Dropouts ergab sich zu t_1 ein $N = 321$ und zu t_2 ein $N = 285$. Das Durchschnittsalter der Studierenden war $M = 21.94$ ($SD = 3.32$) Jahre; 68,8 % waren weiblich. Dabei studierten 66 % Grund-, Haupt-, oder Realschul-Lehramt und 28,7 % gymnasiales Lehramt. Die χ^2 -Tests für Geschlecht und Schulform und T-Tests für das Alter und die Abiturnote zeigten keine signifikanten Unterschiede der zwei Gruppen. Für die berichteten Analysen wurden die Daten von $N = 273$ Teilnehmenden verwendet, für die Daten der Prä- und Postmessung vorlagen ($n_{TG} = 110$; $n_{KG} = 163$).

4.2 Erhebungsmethoden und Analysen

Zur Erfassung der abhängigen Variablen wurden leicht adaptierte Skalen zum selbsteingeschätzten prozeduralen und deklarativen Wissen von Thiel, Ophardt und Piwowar (2013)

eingesetzt. Ein Item lautet zum Beispiel: „Es gelingt mir, so auf Störungen zu reagieren, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird.“ Die internen Konsistenzen betrugen Cronbach's $\alpha = .60 - .93$. Die Einschätzungen zur Selbstreflexion wurden mittels der Self-Reflection and Insight Scale erhoben mit den drei Unterskalen Engagement, z.B. „Ich nehme mir häufig Zeit, meine Gedanken zu reflektieren.“, Notwendigkeit, z.B. „Es ist für mich wichtig zu versuchen, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.“ und Einsicht, z.B. „Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst.“ (Grant, Franklin & Langford, 2002, dt. Übersetzung von Kohlmeier, 2016). Die internen Konsistenzen betrugen Cronbach's $\alpha = .86 - .90$. Die internale und externale Kontrollüberzeugung wurde mit der IE-4-Skala von Kovalova, Beierlein, Kemper und Rammstedt (2012) gemessen. Die Skala besteht aus zwei Subskalen mit jeweils zwei Items. Ein Item lautet beispielsweise „Ich habe mein Leben selbst in der Hand.“. Die interne Konsistenz betrug Cronbach's $\alpha = .73$ für die internale sowie Cronbach's $\alpha = .62$ für die externale Kontrollüberzeugung. Alle Items wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt genau) gemessen. Außerdem wurde ein Test zum CM-Wissen eingesetzt. Dieser enthielt sieben Items eines Instruments von Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2017) sowie drei selbst generierte Items. Die insgesamt zehn Items (z.B. „Während der Lehrer anschließend etwas an der Tafel erklärt, wirft die Schülerin dennoch die Papierkügelchen durch den Raum. Bitte markieren Sie die richtige Aussage.“) enthielten zwischen drei und fünf Antwortmöglichkeiten im Single- oder Multiple-Choice-Format. Die Item-Schwierigkeit lag im Bereich $M = .33 - .93$. Zur Überprüfung der drei Hypothesen wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt mit den Faktoren Zeit (Prätest/Posttest) und Gruppenzugehörigkeit (TG/KG).

5. Ergebnisse

5.1 Effekte auf die Selbsteinschätzungen im CM-Wissen und CM-Kompetenzen

Für die Skalen zum CM-Wissen ergab sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG auf allen Skalen zum selbsteingeschätzten CM-Wissen (Tabelle 1.1). In der KG zeigte sich lediglich auf der Skala Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Anstieg von Prä- zu Postmessung. Die Varianzanalyse zu den Skalen im selbsteingeschätzten Wissen zwischen den zwei Gruppen über die Zeit zeigte signifikante Interaktionseffekte auf allen Skalen. Dabei ergaben sich große Effektstärken für alle Skalen mit der Ausnahme der Skala Störungsintervention, für die sich eine kleine Effektstärke zeigte (Konventionen nach Sedlmeier & Renkewitz, 2008).

Tabelle 1.1

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen von CM-Wissen.

		Haupteffekte					Interaktionseffekt				
Prätest		Posttest	Gruppe (G)		Zeitpunkt (t)		G x t				
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Störungsintervention			40.01*	<.001	.13	313.14*	<.001	.54	277.69*	.043	.03
TG	2.69 (0.64)	3.98 (0.56)									
KG	2.89 (0.71)	2.92 (0.74)									
Regeln			32.37*	<.001	.11	234.94*	<.001	.46	245.23*	<.001	.48
TG	2.93 (0.65)	4.27 (0.59)									
KG	3.19 (0.76)	3.18 (0.71)									
Prozeduren/Abläufe			13.18*	<.001	.05	86.34*	<.001	.24	97.88*	<.001	.27
TG	3.18 (0.71)	4.03 (0.64)									
KG	3.34 (0.80)	3.31 (0.70)									
Aktivierung der SuS			14.66*	<.001	.05	86.57*	<.001	.24	71.92*	<.001	.21
TG	3.21 (0.63)	3.92 (0.66)									
KG	3.27 (0.73)	3.30 (0.65)									
Klarheit Handlungsprogramm			22.08*	<.001	.08	69.90*	<.001	.21	76.00*	<.001	.22
TG	3.38 (0.65)	4.06 (0.60)									
KG	3.41 (0.67)	3.40 (0.60)									
Konflikte unter SuS			3.33	.069	.01	95.45*	<.001	.26	62.14*	<.001	.19
TG	2.98 (0.82)	3.74 (0.84)									
KG	3.16 (0.84)	3.24 (0.74)									
Arbeitsbündnis mit den SuS			13.25*	<.001	.05	161.33*	<.001	.37	63.31*	<.001	.19
TG	2.82 (0.66)	3.68 (0.63)									
KG	2.89 (0.73)	3.09 (0.64)									
Planung und Zeitmanagement			2.34	.127	.01	43.29*	<.001	.14	41.49*	<.001	.13
TG	3.14 (0.79)	3.72 (0.70)									
KG	3.31 (0.71)	3.31 (0.70)									

Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala. 1 = niedriges Wissen, 5 = hohes Wissen, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 163$. $df = 1, 271$.

Tabelle 1.2 zeigt die Prä- und Posttest-Mittelwerte, Standardabweichungen und die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zu den selbsteingeschätzten CM-Kompetenzen. Deskriptiv zeigte sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG auf allen Skalen der CM-Kompetenzen. In der KG zeigte sich für die Skalen Störungsintervention, Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, Konflikte unter Schülerinnen und Schülern sowie Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern ein Rückgang von Prä- zu Postmessung. Die Varianzanalyse ergab für die Skalen zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen signifikante Interaktionseffekte zwischen den zwei Gruppen über die Zeit für alle Skalen. Dabei ergaben sich mittlere bis große Effektstärken für die Interaktionseffekte für alle Skalen mit der Ausnahme der Skala Störungsausmaß, für die sich eine kleine Effektstärke zeigte.

Tabelle 1.2

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen von CM-Kompetenzen.

	Prätest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Posttest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Haupteffekte						Interaktionseffekt		
			Gruppe (G)			Zeitpunkt (t)			G x t		
			<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Störungsausmaß			2.46	.118	.01	1.38	.242	.01	21.93*	<.001	.03
TG	3.72 (0.40)	3.89 (0.42)									
KG	3.78 (0.48)	3.68 (0.50)									
Regeln			2.45	.119	.01	66.68*	<.001	.20	71.03*	<.001	.21
TG	3.43 (0.62)	4.02 (0.58)									
KG	3.62 (0.61)	3.61 (0.61)									
Gruppenmobilisierung			13.06*	<.001	.05	43.81*	<.001	.14	33.74*	<.001	.11
TG	3.50 (0.49)	3.93 (0.52)									
KG	3.50 (0.54)	3.53 (0.55)									
Klarheit Handlungsprogramm			2.41	.122	.01	4.18*	.042	.02	32.62*	<.001	.12
TG	3.48 (0.46)	3.72 (0.51)									
KG	3.57 (0.53)	3.46 (0.49)									
Störungsintervention			11.92*	.001	.03	105.90*	<.001	.28	72.60*	<.001	.21
TG	3.16 (0.61)	3.90 (0.64)									
KG	3.26 (0.57)	3.33 (0.64)									
Monitoring			.85	.358	.01	5.69*	.018	.02	23.41*	<.001	.08
TG	3.48 (0.51)	3.72 (0.54)									
KG	3.59 (0.54)	3.51 (0.49)									
Zeitmanagement			0.01	.913	<.01	5.40*	.021	.02	26.54*	<.001	.09
TG	3.40 (0.54)	3.62 (0.52)									
KG	3.55 (0.51)	3.47 (0.47)									
Umgang mit Konflikten unter SuS			0.14	.713	<.01	21.24*	<.001	.07	41.49*	<.001	.13
TG	3.50 (0.72)	3.96 (0.68)									
KG	3.79 (0.70)	3.72 (0.68)									
Arbeitsbündnis mit den SuS			3.52	.062	.01	28.42*	<.001	.10	49.31*	<.001	.16
TG	3.57 (0.43)	3.96 (0.46)									
KG	3.68 (0.58)	3.63 (0.56)									

Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala. 1 = niedrige Kompetenzen, 5 = hohe Kompetenzen, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 162$, $df = 1, 270$.

5.2 Effekte auf das CM-Wissen, die Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen

Bezüglich des CM-Wissenstests ergaben sich keine signifikanten Veränderungen der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG oder die KG (Tabelle 2) und die Varianzanalyse zum CM-Wissenstest zeigte keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den zwei Gruppen über die Zeit. Hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit zeigte sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung in der TG auf der Skala Notwendigkeit und ein Absinken der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung in der KG für dieselbe Skala. Kleine bis mittlere Effektstärken ergaben sich hier für die Interaktionseffekte der Skalen Engagement, Notwendigkeit und Einsicht. Hinsichtlich der internalen und externalen Kontrollüberzeugung zeigte sich keine signifikante Veränderung von Prä- zu Post-Messung in der TG. In der KG sanken die Werte für die interne Kontrollüberzeugung signifikant. Für den Interaktionseffekt zwischen den Gruppen über die Zeit ergab sich für die interne Kontrollüberzeugung ein kleiner Effekt.

Tabelle 2

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für den CM-Wissenstest, Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen.

			Haupteffekte						Interaktionseffekt		
	Prätest	Posttest	Gruppe (G)			Zeitpunkt (t)			G x t		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Wissenstest			7.11*	.008	.03	1.16	.283	<.01	0.45	.505	<.01
TG	6.25 (1.53)	6.29 (1.41)									
KG	6.64 (1.49)	6.79 (1.60)									
SRIS Engagement			3.03	.083	.01	6.02*	.015	.02	5.10*	.025	.02
TG	3.78 (0.68)	3.78 (0.71)									
KG	3.71 (0.78)	3.56 (0.69)									
SRIS Notwendigkeit			2.91	.089	.01	0.02	.879	<.01	20.69*	<.001	.07
TG	3.70 (0.74)	3.84 (0.70)									
KG	3.70 (0.77)	3.55 (0.72)									
SRIS Einsicht			1.86	.174	.01	0.71	.401	<.01	6.61*	.011	.02
TG	3.75 (0.58)	3.80 (0.62)									
KG	3.73 (0.59)	3.63 (0.65)									
IE-4 Internale Kontrollüberzeugung			2.36	.126	.01	1.26	.262	.01	5.93*	.016	.02
TG	4.22 (0.59)	4.27 (0.68)									
KG	4.20 (0.66)	4.06 (0.69)									
IE-4 Externale Kontrollüberzeugung			2.62	.107	.01	2.60	.108	.01	1.08	.301	<.01
TG	2.05 (0.61)	2.17 (0.76)									
KG	2.23 (0.81)	2.26 (0.76)									

Wissenstests: Mittelwerte basieren auf Anzahl richtig gelöster Test-Items 1-10, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 163$, $df = 1$, 271. Übrige Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala, 1 = niedrige Werte, 5 = hohe Werte; $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 162$. $df = 1$, 270.

6. Diskussion

Die vorliegende Evaluationsstudie unterstützt die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit des Braunschweiger CM-Trainings. Bezüglich der ersten Hypothese konnten die Ergebnisse einer vorhergehenden Studie zur CM-Trainingsevaluation (Hannemann et al., eingereicht) bezüglich des selbsteingeschätzten CM-Wissens und der CM-Kompetenzen repliziert werden. Studierende der TG zeigten im Vergleich zur KG nach der Intervention signifikant höhere Werte als vor der Intervention.

Darüber hinaus wurde ein Wissenstest eingesetzt sowie Veränderungen hinsichtlich Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen untersucht. Unsere Annahme bezüglich des Wissenstests konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich keine signifikante Verbesserung des Testergebnisses der TG nach der Intervention im Vergleich mit der KG. Mit dieser Hypothese sollte überprüft werden, ob sich die Selbsteinschätzungen bezüglich des CM-Wissens mit den Fähigkeiten der Studierenden decken. Die Ergebnisse sind ein erster Indikator dafür, dass die Selbsteinschätzung und das deklarative Wissen nicht kongruent sind. Um diese Ergebnisse zu validieren, ist der Einsatz eines umfangreicheren Wissenstests notwendig, der mehr als die zehn verwendeten Items beinhaltet. Entsprechend unseren Erwartungen schätzten die Teilnehmenden der TG ihre Fähigkeiten auf der Selbstreflexionsskala Notwendigkeit höher ein als Studierende in der KG, d.h. Studierende, die am Training teilgenommen hatten, hielten es danach für wichtiger, ihr Verhalten, ihre Gedanken und Ge-

fühle zu reflektieren. Für die zwei übrigen Skalen, Engagement und Einsicht, zeigte sich dieser Anstieg in der TG nicht, d.h. sie reflektierten nicht signifikant häufiger über ihr Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle und nahmen diese auch nicht häufiger oder bewusster wahr. In der KG zeigten sich Veränderungen in Richtung niedrigerer Werte auf der Skala Notwendigkeit, d.h. sie stuften es als weniger wichtig ein, ihre eigenes Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle zu reflektieren. Die Annahme bezüglich der Kontrollüberzeugungen konnte nicht bestätigt werden. Der Wert internaler Kontrollüberzeugung stieg in der TG nicht an, sank aber in der KG im gleichen Zeitraum signifikant ab, d.h. die Studierenden in der Kontrollgruppe attribuierten Erfolge weniger auf die eigenen Handlungen. Bezüglich der externalen Kontrollüberzeugung waren keine Veränderungen in den beiden Gruppen zu verzeichnen.

Die Befunde weisen darauf hin, dass das Training möglicherweise einem Absinken der selbsteingeschätzten Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich des Engagements und der Einsicht sowie der internalen Kontrollüberzeugung entgegenwirkt. D.h. durch das Training scheint das Engagement für und die Einsicht in die eigenen Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle sowie die Überzeugung, Ereignisse kontrollieren zu können und sie als eigene Handlungskonsequenzen zu verstehen, stabil zu bleiben, während diese Werte ohne die Teilnahme am Training zurückgehen. Offen bleibt, welche externen Faktoren zu diesen niedrigeren Werten bei der KG in der Postmessung führen. So ist ein Zusammenhang des Absinkens der Werte mit zunehmendem Stress im Semesterverlauf durch vermehrte Termine und Prüfungsleistungen vorstellbar. Denkbar wäre ebenso ein Absinken der Werte in der KG durch den Wegfall der im vorausgehenden Semester absolvierten Selbstreflexionsseminare und ein daran anschließendes Praktikum (Uhde, Thies, Perst & Hannemann, 2018) beziehungsweise deren Ablösung im Semester durch Lehrveranstaltungen, die die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrkraftrolle nur wenig thematisieren. Die Aussagekraft der Ergebnisse wird möglicherweise durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden eingeschränkt. Um eine hohe Rücklaufquote zu erzielen, kamen in der TG Papierfragebögen zum Einsatz. Da die KG die Fragebögen im gleichen Zeitraum bearbeiteten sollte, jedoch nicht über Lehrveranstaltungen erreicht werden konnte, erhielt diese Gruppe die Fragebögen im Onlineformat, woraus auch eine geringere Rücklaufquote in der KG resultierte. Zukünftig ist daher die Messinvarianz dieser zwei Erhebungsmethoden zu überprüfen.

Das Ziel des CM-Trainings ist der Aufbau von CM-Kompetenzen, um der Entstehung von Handlungsunsicherheiten im Rahmen des ASP vorzubeugen. CM-Kompetenzen basieren zwar auf deklarativem Wissen, bestehen in erster Linie jedoch aus prozeduralem Wissen (Havers, 2010; Kunter et al., 2011; Schaefers, 2002), weshalb zur Vermittlung das Format des kognitiv-behavioralen Kompetenztrainings gewählt wurde mit einem Fokus auf dem Aufbau prozeduralen Handlungswissen und dessen Reflexion. Die Ergebnisse zu den Selbsteinschätzungen zum CM-Wissen und den CM-Kompetenzen sowie zur Selbstreflexion und Kontrollüberzeugung sprechen für eine erfolgreiche Erreichung des Trainingsziels. Das

Ergebnis des Wissenstests scheint zu bestätigen, dass das Format des Kompetenztrainings weniger zum Aufbau deklarativen Wissens geeignet ist. Zukünftig ist von Interesse, inwieweit sich die im CM-Training erworbene Kompetenz der Studierenden in Performanz im Rahmen von Unterrichtssituationen zeigt. Hier sind weitere Studien notwendig, die die Nachhaltigkeit der Trainingseffekte sowie das Gelingen des Transfers in die Schulpraxis untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. (S. 59–119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9. ed.). Boston, Mass.: Pearson.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821–836.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (eingereicht). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Münster: Waxmann.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2017). Erfassung von pädagogisch-psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 91–113. <https://doi.org/10.3262/ZP1701091>

- Jones, V. F. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887–908). New York: Routledge.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung* (utb-studi-e-book, Bd. 3992). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kohlmeyer, S. (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre*, 2, 1–18.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzskala zur Messung von Kontrollüberzeugung: die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4) (GESIS-Working Papers, 2012/19)*. Mannheim: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 261–282). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39–56. Zugriff am 18.02.2016.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. (Hochschuldidaktik, 5. Aufl.). Weinheim: Julius Beltz.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland. eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65–90. Zugriff am 18.05.2016.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie* (PS Psychologie). München: Pearson Studium.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade. The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement. Zugriff am 20.04.2016.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig.
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 45–53).

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback

Gabriele Krause

Zusammenfassung

Videofeedback hat eine lange Tradition in der praxisnahen Aus- und Weiterbildung von Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen. Seine Evidenz wurde in verschiedenen Studien belegt und metaanalytisch zeigten sich mittlere Effektstärken im Zusammenhang von Videofeedback und der Förderung sozialen Verhaltens auf unterschiedliche Variablen (Fukknik, Trienekens & Kramer, 2011). Trotzdem gibt es bis heute kein Modell, das die verschiedenen Ansätze und relevanten Variablen integriert. Für die theoriebasierte Entwicklung eines Videofeedback-Trainings wird deshalb auf Erkenntnisse aus der allgemeinen Feedbackforschung und aus der Forschung zur Reflexion professionellen Verhaltens zurückgegriffen. Verschiedene Aspekte beider Ansätze werden in einem Prozessmodell für Videofeedback zusammengeführt. Dieses Modell ist inhaltliche Grundlage für das Videofeedback-Training im Rahmen des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells (TrauBe; Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band). Im Studienprogramm TrauBe können Studierende pädagogischer Fächer neben ihrem normalen Studium Basiskompetenzen für Trainings und Beratungen erwerben. In verschiedenen Ausbildungselementen der zweijährigen Zusatzausbildung wird Videofeedback zum Einüben von professionellem Trainings- und Beratungsverhalten eingesetzt. Im Beitrag werden der theoretische Hintergrund und das eineinhalbtägige Training vorgestellt, in dem die Studierenden Kompetenzen zur selbstständigen Arbeit mit Videofeedback in kleinen Peergruppen erwerben.

Schlüsselbegriffe: Feedback, Kompetenzerwerb, Reflexion, Training, Video

Dr. Gabriele Krause
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
g.krause@tu-braunschweig.de

Videofeedback trainieren

Videofeedback (VFB) hat eine lange Tradition in der praxisnahen Aus- und Weiterbildung von Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen. An der Technischen Universität Braunschweig wird es seit über 20 Jahren im Kontext von sozialen Kompetenztrainings für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaften eingesetzt und im Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe) weiterentwickelt. TrauBe ist ein Studienprogramm, in dem Studierende zusätzlich zu ihrem normalen Studium Basiskompetenzen für Trainings und Beratungen erwerben können (Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band).

Im Rahmen von TrauBe wird VFB zum einen in verschiedenen Kompetenztrainings unter Anleitung von Lehrpersonen genutzt. Zum anderen arbeiten die TrauBe-Studierenden beim Erlernen von professionellem Trainings- und Beratungsverhalten in Peergruppen mit VFB. Damit sie das Potenzial dieser Art von Rückmeldung für den Kompetenzerwerb nutzen können, ist ein professioneller Umgang mit Videos beim Feedbackgeben notwendig. Dafür wurde ein spezielles VFB-Training konzipiert. Es befähigt die Studierenden in den selbstorganisierten Peergruppen der sogenannten TrauBe-Vertiefungen mit VFB zu arbeiten und so individuelle und kollektive Reflexionsprozesse zu steuern.

In diesem Beitrag werden zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen des VFB-Trainings dargestellt und ein Prozessmodell für VFB wird abgeleitet. Anschließend werden Trainingsansatz, -ziele, -inhalte und Ablauf des Trainings beschrieben. Zum Abschluss wird der aktuelle Stand der Trainingsevaluation skizziert.

1. Videofeedback im Kontext beruflicher Professionalisierung

Mit der Erfindung des Videorekorders Ende der 1950er Jahre hielt das Medium Video Einzug in die Aus- und Weiterbildung in Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen (Lehrpersonen, medizinisches Personal, Psychologen und Psychologinnen, Berater und Beraterinnen, Menschen mit Kundenkontakten usw.). Es bot die Möglichkeit, komplexe Interaktionsprozesse mit all ihren verbalen, nonverbalen, relationalen und prozesshaften Facetten zu dokumentieren. Dies und der distanzierte Blick auf eigenes Verhalten ließ sich in unterschiedlichen Varianten zur Veränderung kommunikativer Fähigkeiten nutzen (Fukknik, Trienekens & Kramer, 2011).

Beim VFB wird das Verhalten einer Person in beruflichen Situationen oder in berufsrelevanten Übungskontexten videografiert und später betrachtet, analysiert und reflektiert. Das Microteaching (Allen & Ryan, 1969), zunächst noch stark am behavioristischen Paradigma orientiert, gilt als das erste Training für Lehrpersonen, in dem mit VFB gearbeitet wurde. Bis heute ist die Idee aktuell, in kleinen überschaubaren Unterrichtseinheiten Lehrverhalten auszuprobieren. In der konkreten Umsetzung gibt es jedoch verschiedene, an modernen Lehr-Lernkonzepten orientierte Varianten mit unterschiedlich viel Raum für selbstreflexive Analysen (u. a. Höppner, Dotzler, Körndle & Narciss 2019, in diesem Band;

Höppner, Keyserlingk, Körndle & Proske, 2015; Klinzing, 2002). Gerade im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hat sich der Einsatz von Videos stark entwickelt und VFB ist eine von vielen Spielarten der Videoarbeit (u. a. Gaudin & Chaliès, 2015; Trautmann & Sacher, 2010). Im Unterschied zu anderen Berufsgruppen mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen finden sich für Lehrpersonen zahlreiche Studien, die den Einsatz von Videos hinsichtlich ihrer Evidenz prüfen. Für den Einsatz von VFB sind hier vor allem Erkenntnisse zur Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos von Interesse (u. a. Kleinknecht & Poschinski, 2014).

Seit den Anfängen des Microteachings sind inzwischen fast 60 Jahre vergangen. In der Anfangszeit dominierten neben dem zielgruppenspezifischen Microteaching vor allem unstrukturierte Videowiedergaben zur Selbstkonfrontation. Später entwickelten sich an Lerntheorien (z. B. sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura, 1997) orientierte VFB-Trainingsprogramme (Fukknik et al., 2011). Während Fuller und Manning (1973, nach Fukknik et al., 2011) noch ein zwiespältiges Bild der Wirkung von VFB auf die Entwicklung beruflicher kommunikativer Fähigkeiten zeichnen, kommen Fukknik und Kolleginnen (2011) zu einem deutlich positiveren Ergebnis. In ihrer Metaanalyse, in die 217 experimentelle Vergleiche aus 33 Studien mit insgesamt 1.059 Personen eingingen, konnte eine Effektstärke von $g = 0.40$ ($SE = 0.07$) für den Einfluss von VFB auf die erhobenen Variablen der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit für Personen mit Kontaktberufen ausgemacht werden. VFB ist gemäß dieser Analyse vor allem dann hilfreich, wenn das Zielverhalten klar beschrieben wird. Weiterhin sind Vorgaben zur Bewertung des Verhaltens von Vorteil, da so die Beobachtung und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden fokussiert werden. Die Effekte zeigen sich zudem besonders bei VFB für komplexere Verhaltensweisen (z. B. Empathie zeigen), weniger für Microskills (z. B. Anzahl gestellter Fragen). Der berufliche Entwicklungsstand der Teilnehmenden spielt dabei offensichtlich keine Rolle. Zwischen Studierenden bzw. Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen sowie berufserfahrenen Personen zeigen sich keine Unterschiede in der Wirkung von VFB.

Obwohl VFB seit vielen Jahren in verschiedenen Bereichen praktiziert wird und verschiedenartige und vielfältige Studien die Evidenz dieser Interventionsformen aufzeigen, liegt bis heute kein theoretisches Konzept vor, das die verschiedenen Ansätze integriert (Fukknik et al., 2011). Aus diesem Grund wird im Folgenden für die Entwicklung eines VFB-Trainings auf allgemeine theoretische Konzepte zu den Themen Feedback und Reflexion zurückgegriffen. Diese werden mit den Forschungsergebnissen, die sich explizit auf VFB und Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos im Lehramtsbereich beziehen, abgeglichen.

2. Videofeedback als Rückmeldung über Verhalten

Feedbackprozessen kommt sowohl in der Alltagskommunikation als auch in Lehr- und Lernkontexten eine besondere Bedeutung zu. Nach Ditton und Müller (2014a) ist Feedback (FB) als besonderes Kommunikationsmoment in komplexe Interaktionsprozesse eingebettet.

Die Autoren grenzen FB von anderen Kommunikationsakten ab und definieren es als „bewusste Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“ (Ditton & Müller 2014b, S. 15).

Betrachtet man die inhaltliche Qualität von FB, so lässt sich die allgemeine Definition weiter differenzieren in:

- a) bewertendes, ergebnisorientiertes FB, das Informationen über richtiges und falsches Verhalten enthält und Lösungen vorgibt,
- b) FB, bei dem die Informationen der Person helfen, selbst Lösungen zu finden und die dazu notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Für diese Art von FB schlägt Narciss (2014) den Begriff „informatives tutorielles Feedback“ vor.

Informativem tutoriellen FB liegen u. a. konstruktivistische Vorstellungen von Lehren und Lernen zu Grunde und es eignet sich im besonderen Maße für Rückmeldungen über sozial-interaktives Verhalten. Hier gibt es selten grundsätzlich richtige oder falsche Verhaltensweisen und oft kann ein und dasselbe Verhalten je nach Kontext, Situation und Ziel in einem Fall hilfreich und in einem anderen weniger hilfreich sein.

2.1 Videofeedback - eine Variante des externen Feedbacks

In Ermangelung eines theoretischen Modells, das sich genuin auf VFB bezieht, liegt es nahe, Modelle der allgemeinen Feedbackforschung heranzuziehen. Diese hat eine lange Tradition und so existieren heute theoretisch sehr unterschiedliche Feedbacktheorien (Ditton und Müller, 2014a). Narciss (2014) betrachtet umfänglich einen Teil dieser Ansätze sowie systemtheoretische Annahmen und integriert diese im multidimensionalen Interactive-Two-Feedback-Loops-Modell (ITFL-Modell). Dieses Modell postuliert interne und externe Feedbackschleifen, die über die Interaktion der beteiligten Personen miteinander verschränkt sind.

Unter externem FB werden dabei Rückmeldungen einer FB gebenden Person oder auch andere externe Informationen mit Rückmeldecharakter verstanden (z. B. Computerrückmeldungen über richtige oder falsche Lösungen, Videobilder). Unter internem FB wird die individuelle Verarbeitung externer Feedbackinformationen durch die FB empfangende Person verstanden. Außerdem können Personen auch selbst Rückmeldungen generieren und so sich selbst FB geben. Externes FB hat die Aufgabe, internes FB anzuregen. Beide Seiten sind wesentlich für erfolgreiche Lernprozesse. Ziel muss es sein, eine gute Passung zwischen den externen und internen Feedbackfaktoren herzustellen (Narciss, 2014). Externes FB ist entsprechend „so zu gestalten, dass es eine hohe inhaltliche und formale Qualität hat“ und „die aktive Konstruktion und Kommunikation von Wissen“ anregt (Narciss, 2014, S. 62).

VFB ist in diesem Verständnis externes FB und es stellt sich die Frage, durch welche Merkmale eine hohe inhaltliche und formale Qualität bei der Feedbackarbeit mit Videos erreicht werden kann. Die Variablen, die gemäß ITFL-Modell hier eine Rolle spielen, sind vielfältig und lassen sich mit verschiedenen theoretischen Zugängen begründen. Bei der

Entwicklung eines Prozessmodells für VFB (vgl. Abschnitt 4) werden eine Reihe dieser Variablen berücksichtigt und auf die praktische Arbeit mit VFB übertragen. Theoretisch interessierte Leser und Leserinnen werden auf Narciss (2006, 2014) verwiesen.

2.2 Die Potenziale von Feedback mit Video

Empirische Befunde zeigen, dass FB einen großen Einfluss auf Lern- und Leistungsprozesse haben kann. So geben Hattie und Timperley (2007) beim Vergleich von zwölf Metaanalysen eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0.79$ an. Allerdings schwanken die Effektstärken erheblich und liegen zwischen $d = 0.12$ und $d = 1.24$. „Those studies showing the highest effect sizes involved students receiving information feedback about a task and how to do it more effectively. Lower effect sizes were related to praise, rewards, and punishment” (Hattie & Timperley, 2007, S. 84). Diese breite Variabilität in der Wirksamkeit von FB deutet zum einen auf die Komplexität des Prozesses und die Vielzahl beteiligter Variablen hin. Zum anderen spiegelt sich hier die Weite der Möglichkeiten von FB wieder (Ditton & Müller, 2014b).

VFB ist eine dieser Möglichkeiten und zeichnet sich, genutzt für Rückmeldungen zu sozial-interaktivem Verhalten, u. a. durch eine Reihe typischer Merkmale aus:

- Durch das Medium Video kann Verhalten in seiner Komplexität dokumentiert werden.
- Beim Videografieren sozialer Situationen kann das Verhalten verschiedener Beteiligter gleichzeitig und in seiner Dynamik erfasst werden.
- Systemisch betrachtet bietet VFB eine doppelte Fremdreferenz an (Lambers, 2012; Luhmann, 1987; Weiser, 2005):
 - a) Ich sehe/höre mich aus der Perspektive, aus der mich andere sehen/hören.
 - b) Ich erhalte FB von anderen, wie sie mein Verhalten auf dem Video einschätzen.
- Die Analyse eines fremden Videos ermöglicht den FB gebenden Personen Reflexionsgelegenheiten über eigenes Verhalten in vergleichbaren Situationen.
- Videos bieten verschiedene technische Möglichkeiten der Wiedergabe: zeitlich versetzt, beliebig wiederholbar, tempovariiert, sequenziert, nur Bild, nur Ton, Standbild, ...
- Sie erlauben Möglichkeiten der selektiven Wiedergabe und des gezielten Editierens von Videomaterial.
- Durch die Möglichkeit, Videos digital zu verarbeiten, ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten von onlinebasiertem VFB.

Unabhängig von den konkreten Verhaltensinhalten, zu denen FB gegeben wird, bieten allein diese Merkmale eine Vielzahl von Möglichkeiten in der praktischen Umsetzung. Beim *Positiv Self-Review* oder dem *Feedforward* beispielsweise werden Videosequenzen vor der Wiedergabe so editiert, dass sie ausschließlich erfolgreiches Verhalten der Person

zeigen. Dies stärkt die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Person kann am eigenen Modell lernen (*Self-Modeling*; Fukknik et al., 2011). Diese beiden Varianten werden vornehmlich im therapeutischen Bereich eingesetzt (u. a. Bellini & Akullian, 2007; Clinton, 2016; Dowrich, Kim-Rupnow & Power, 2006). Obwohl in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Videos in der Regel nicht in dieser Art und Weise editiert werden, lässt sich die Idee des Self-Modeling doch übertragen. Wird beim VFB erfolgreiches Verhalten fokussiert und der FB empfangenden Person bewusstgemacht, so ist auch hier Lernen am eigenen positiven Modell möglich.

Die großen Potentiale des VFB bergen jedoch auch Gefahren. Bei der Analyse und Bewertung des gezeigten Verhaltens wird die Person stark exponiert. Verhaltensweisen gelangen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung, die sonst keine Beachtung bekämen. Es besteht die Gefahr, dass Personen sich starker Kritik ausgesetzt fühlen, vor allem, wenn das VFB fehlerfokussiert durchgeführt wird. So zeigen beispielsweise Kleinknecht und Poschinski (2014) beim Vergleich der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos, dass bei beiden Varianten negative Emotionen auftreten können. Bei fremden Videos sind diese mit einer etwaigen negativen Bewertung des Verhaltens assoziiert und gehen mit einer vertieften Analyse einher. Bei der Analyse eigener Videos lassen sie sich mit einer möglichen Bedrohung des Selbstwertes und der sich daraus ergebenden Abwehrhaltung und Rechtfertigungstendenz erklären.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass auf negative Rückmeldungen beim VFB verzichtet werden sollte. In einer umfangreichen Metaanalyse zeigen Kluger und DeNisi (1996, nach Hattie & Timperley, 2007), dass sowohl positives als auch negatives Feedback förderlich für Lernprozesse sein kann. Voraussetzung ist, dass negatives Feedback nicht das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation einer Person untergräbt, sondern Alternativen für weniger effektives Verhalten anbietet.

3. Videofeedback als Reflexion von Verhalten

Reflexion und Reflexionskompetenz werden seit vielen Jahren als Merkmale pädagogischer Professionalität und als Voraussetzung zur Entwicklung beruflicher Expertise angesehen. Am weitesten ist das Konstrukt für pädagogische Berufsfelder ausdifferenziert und erforscht und wird im Zusammenhang mit dem Einsatz von Videos stark diskutiert (u. a. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Roters, 2012; Schneider, 2016; Wyss, 2013). Neben dem FB-Konzept bietet so die Betrachtung von Reflexionsprozessen eine weitere Möglichkeit, eine theoretische Basis für den Einsatz von VFB zu formulieren.

3.1 Reflexion und die systematische Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen

Versuche, das vielschichtige Konstrukt Reflexion zu fassen, berufen sich zunächst meist auf Dewey (1933). Er beschreibt Reflexion als eine besondere Art des Denkens - das bewusste Nachdenken, das durch ein Problem ausgelöst wird und dessen Lösung zum Ziel hat. Dabei

werden alternative Denk- und Handlungsmuster entwickelt und individuelle Veränderungsprozesse angestoßen. Reflexion beginnt für ihn mit dem Willen, schwierige Inhalte zu durchdringen und Handlungsrouninen zu hinterfragen.

Während bei Dewey die reflektierende Person eher im Mittelpunkt steht, rückt Schön (1983) zusätzlich das Handeln der Person in den Vordergrund. Er betrachtet Reflexion als Selbstlernprozess des *reflective practitioner*, der bestrebt ist, seine Kompetenzen zu erweitern und sein Handeln zu verbessern. Schön unterscheidet dabei die *reflection-for-action*, die sich auf vorausschauende Reflexionsprozesse in der Planungsphase bezieht, sowie die *reflection-on-action*, die zurück auf bereits stattgefundene Handlungen schaut. Während diese voraus- oder rückblickende Reflexion (Reflexion-über-die Handlung) zielgerichtet und bewusst abläuft, liegen der dritten Form, der *reflection-in-action* (Reflexion-in-der-Handlung), eher unbewusst ablaufende Prozesse zu Grunde. Sie findet während der Tätigkeit statt, wenn eine Situation nicht mit Hilfe von Routinen gelöst werden kann. Die Person greift dabei auf Erfahrungen zurück und kreiert neue Handlungsmöglichkeiten. Dieser Ansatz von Schön (1983) weist Parallelen zu Erkenntnissen der Expertiseforschung auf. Hier konnte man zeigen, dass Experten und Expertinnen in schwierigen Situationen intuitiv auf implizite Wissensbestände zurückgreifen und flexibel reagieren können, ohne lange nachzudenken. Gerade Fachkräfte komplexer dynamischer Domänen (wie z. B. Lehrpersonen, Trainer, Trainerinnen, Berater, Beraterinnen) erwerben diese Expertise durch Erfahrungen in der Praxis und deren professionelle Reflexion (Jürgens, 2009; Krause, 2013). Entsprechend ist Reflexion ein Instrument, durch das Erfahrungen aus der Praxis in dynamisches, flexibel abrufbares Wissen übersetzt werden können (Korthagen, 2002).

Heute wird Reflexion nicht mehr als ausschließlich individueller Prozess betrachtet. Die gemeinsame Reflexion in sozialen Kontexten (Dyade, Peergruppen) ermöglicht verschiedenartige Perspektiven, Austausch und die kollaborative Entwicklung neuer Ideen (u. a. Hilzensauer, 2017; Kleinknecht, Schneider & Syring 2014; Wyss, 2013). Gerade für die Reflexion mit Peers in Kleingruppen hat sich dabei ein vertrauensvolles, angstfreies Arbeitsklima (Edmondson, 1999; van Gennip, Segers & Tilema, 2009) sowie eine Moderation der Prozesse und eine Strukturierung der Aufgabe (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011; Farrell, 2008) als wichtig für erfolgreiches Lernen erwiesen. Vor diesem Hintergrund kann man VFB als eine Reflexion-über-die-Handlung verstehen, die allein oder mit anderen und mit oder ohne Begleitung durch einen Experten oder eine Expertin (z. B. Lehrperson, Trainer, Trainerin) durchgeführt wird und sich auf Handeln in verschiedenen Systemebenen beziehen kann.

3.2 Phasen und Ebenen von Reflexionsprozessen

Für die Strukturierung von Reflexionsprozessen gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Modellen. Korthagen und sein Team (Korthagen & Vasalos, 2010) entwarfen mit dem ALACT-Modell das wohl bekannteste und am meisten zitierte Prozessmodell (vgl. Abbildung 1). Es gliedert die Reflexion als Kreisprozess in fünf Phasen (deren Anfangsbuchstaben

als Akronym den Modellnamen bilden). Ausgangs- als auch Endpunkt der Reflexion ist das Handeln der Person (*Action* und *Trial*). Beim Rückblick auf die Handlung (*Looking back*) werden die Ziele mit dem Erreichten abgeglichen und mögliche Einschränkungen seitens der Umwelt oder der Person betrachtet. Darauf aufbauend werden wesentliche Aspekte, die zur Bewältigung der Situation beitragen können, fokussiert (*Awareness*). Im vierten Schritt werden daraus Handlungsalternativen abgeleitet (*Creating alternative*), die anschließend im Handeln getestet werden (*Trial*). Dann beginnt der Kreislauf von Neuem. Im Sinne von Schön (1983) kann dieses Vorgehen sowohl für die Reflexion vergangener als auch für die Antizipation und Planung künftiger Situationen genutzt werden.

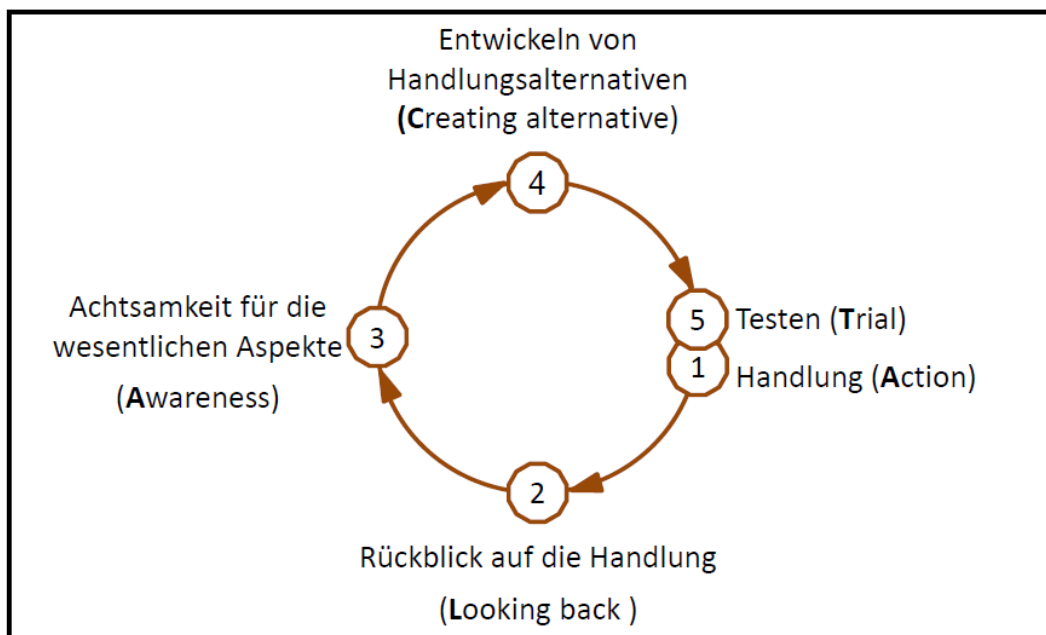


Abbildung 1.

Reflexionsprozess nach dem ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010, S. 531)

Ergänzt wird das Phasenmodell durch sechs Reflexionsebenen, die sich wie die Ringe einer Zwiebel um einen Kern legen (Abbildung 2). Gemäß dem Zwiebelmodell gelingt nachhaltige Reflexion nur, wenn über die reine Verhaltensreflexion hinaus auch die sogenannte *Core-Reflection* stattfindet (Korthagen & Vasalos, 2010), d.h. wenn die Ziele der Person, vorhandene Kompetenzen, Überzeugungen – also die inneren Ebenen – in die Reflexion integriert werden.

Die prinzipielle Fähigkeit eines Menschen zur Steuerung von Reflexionsprozessen führt nicht zwangsweise zur Reflexion sobald z. B. ein Problem auftritt. Nach Dewey (1933) bedarf es einer offenen Grundhaltung und eines unvoreingenommenen Interesses an neuen Ideen, einer Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Verhaltens ernsthaft zu betrachten sowie einer ganzheitlichen Hingabe mit einem nachhaltigen Interesse an reflexivem Denken. Diese noch heute immer wieder zitierten Dispositionen können aus moderner kompetenztheoretischer Sicht als motivationaler Bestandteil der Reflexionskompetenz

im Sinne einer selbstregulativen Metakompetenz interpretiert werden (Erpenbeck, 2009). Neben personellen Dispositionen sind auf der Umweltseite ein reflexionsförderliches soziales Umfeld (Abschnitt 2.2), niedrigschwellige Reflexionsangebote (u. a. Greif, 2008; Urban, Al-Kabbani & Schaper, 2012) und gerade für reflexionsunerfahrene Personen professionelle Unterstützung (u. a. Korthagen & Vasalos, 2010) Voraussetzungen für erfolgreiche Reflexionsprozesse.

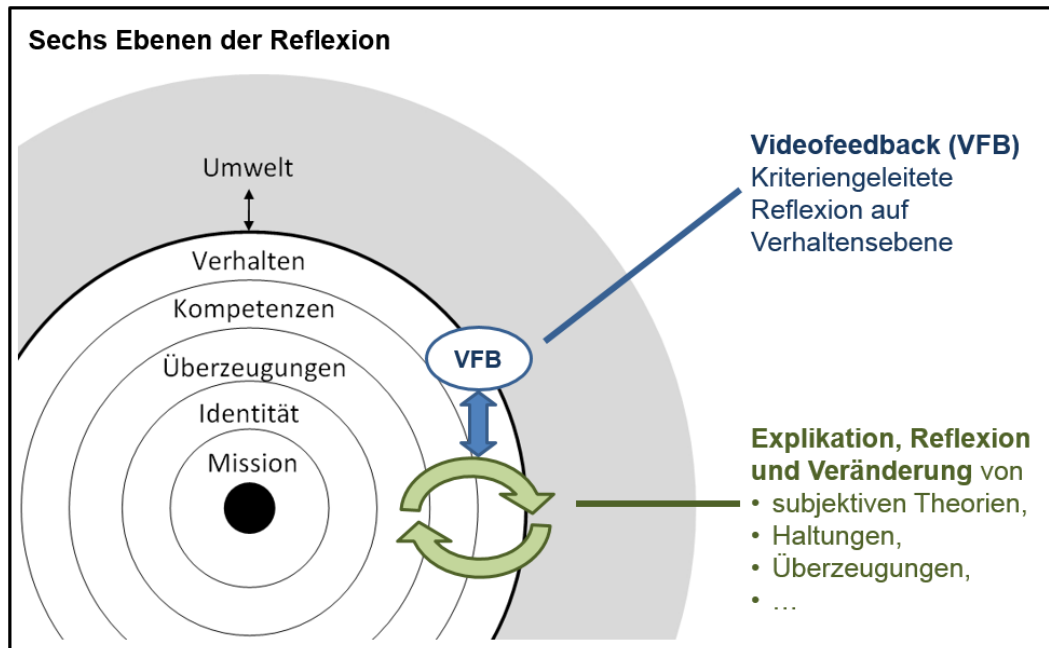


Abbildung 2.

Zusammenhang zwischen Reflexion mittels VFB und den Ebenen im Zwiebelmodell (Korthagen & Vasalos, 2010)

Mit Bezug auf das Zwiebelmodell kann man VFB als Reflexion auf mehreren Ebenen verstehen (Abbildung 2). Als Rückmeldung über gezeigtes Verhalten setzt es zunächst unmittelbar auf der äußeren, auf der Verhaltensebene an. Durch das Berücksichtigen von Verhaltenszielen und theoriegeleiteten Verhaltenskriterien werden jedoch auch tiefer liegende Ebenen angeregt. Diese tieferen Ebenen (Kompetenzen, Überzeugungen, Haltungen, subjektiven Theorien) haben meist einen Einfluss auf das Verhalten einer Person, das wiederum Gegenstand des VFBs ist. Oft basieren diese tieferen Ebenen zumindest teilweise auf impliziten Wissensanteilen. Sie können über VFB expliziert, d. h. zumindest teilweise bewusst und so einer Prüfung und ggf. Veränderung zugänglich gemacht werden (Büssing, Herbig & Latzel, 2004; Krause, 2013). Hieraus ergeben sich dann Ansätze für eine Core-Reflection.

Sowohl Verhaltens- als auch Core-Reflection sind relativ komplex. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, ist es sinnvoll, in der praktischen Umsetzung beide Reflexionsprozesse getrennt zu behandeln. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf VFB und so-

mit auf der unmittelbaren Verhaltensreflexion. Deshalb wird im Folgenden ein Phasenmodell für die Reflexion mit VFB entworfen. Auf Bezüge zur Core-Reflection wird an den entsprechenden Stellen lediglich verwiesen.

4. Ein Phasenmodell für Videofeedback

Um wissenschaftlich fundiert VFB geben zu können, sind eine Reihe von Voraussetzungen zu berücksichtigen und der eigentliche „Akt“ des Feedbackgebens vorzubereiten. Das Phasenmodell für Videofeedback verbindet dafür Erkenntnisse aus der Feedbackforschung mit dem ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010).

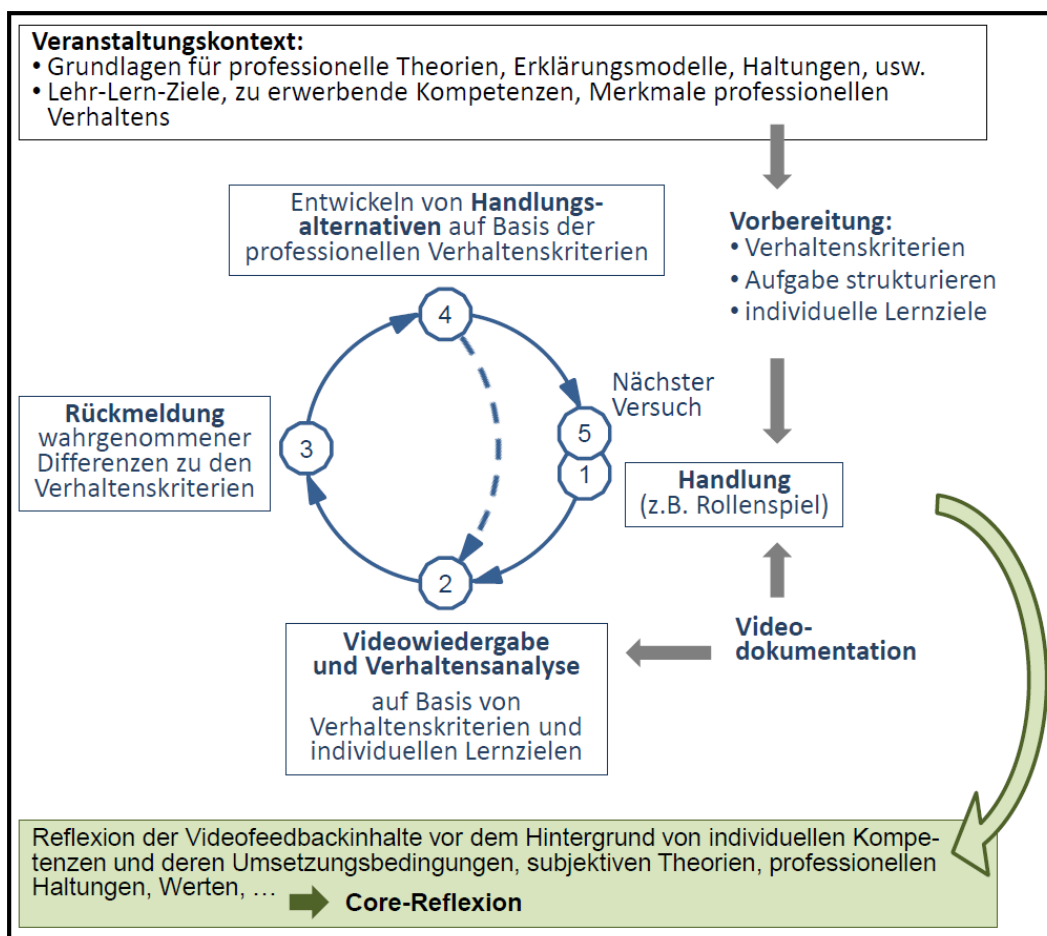


Abbildung 3.

Reflexionsprozess beim Videofeedback auf Basis des ALACT-Modells (Korthagen & Vasalos, 2010)

Chronologisch lassen sich zunächst vier Feedbackphasen unterscheiden:

- I. Videofeedback vorbereiten
- II. Videodokument für Feedback erstellen und wiedergeben
- III. Sequenzweise Feedback mit Hilfe des Videodokumentes geben
- IV. Zusammenfassung der VFB-Einheit und Transfervorbereitung für die nächste Handlung

Die Kombination dieser vier Feedbackphasen mit der Wiederholung einzelner Reflexionsphasen aus dem ALACT-Modell für jede Videosequenz (gestrichelte Linie) sind in Abbildung 3 skizziert. In den folgenden Abschnitten wird jede Feedbackphase näher beschrieben und theoretisch begründet. Die praktische Umsetzung wird am Beispiel der Simulation eines Lehrperson-Elterngesprächs im Rahmen eines Trainings zur lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2015; de Shazer & Dolan, 2016) illustriert. Ein solches Training ist ein typisches handlungsorientiertes Lehrangebot im Rahmen von TrauBe (Henk et al., 2019, in diesem Band).

4.1 Videofeedback vorbereiten

Lehr-Lernziele und Referenzwerte

VFB wird zumeist im Kontext von Trainings oder anderen praxisorientierten Lehr-Lernsettings eingesetzt. Aus den konkreten Lehr-Lernzielen dieser Veranstaltungen lassen sich Zielsetzungen und Inhalte für das VFB ableiten. Diese bilden die Grundlage für die Formulierung von Verhaltensreferenzen (Soll-Werten). Das Referenzverhalten ergibt sich aus den professionellen Kompetenzen und dem professionellen Verhalten, das im Veranstaltungskontext behandelt wird und lässt sich in Form von Verhaltenskriterien konkretisieren. Beim VFB wird das im Video dokumentierte Verhalten (Ist-Wert) mit dieser Referenz verglichen. Aus der Differenz zwischen beiden Werten ergibt sich der Feedbackinhalt.

Gemäß der Feedback-Intervention-Theorie (Kluger & DeNisi, 1996; nach Narciss, 2014) kann VFB dann zu Lernerfolgen führen, wenn eine gute Passung zwischen den Feedbackinhalten und den individuellen aufgabenbezogenen Lernzielen einer Person hergestellt werden kann. Die individuellen (Lern-) Ziele sollten dabei herausfordernd, verbindlich und erreichbar sein (Locke & Latham, 1990).

Beim oben genannten Trainingsbeispiel ist der Erwerb lösungsorientierter Beratungskompetenzen das übergeordnete Lehr-Lernziel. Das Referenzverhalten ergibt sich aus den verschiedenen lösungsorientierten Beratungsinterventionen (z.B. Ressourcen aus den Aussagen der Klienten und Klientinnen heraushören und in Form von Komplimenten wiedergeben, Skalieren, Ausnahmefragen oder auch prozesssteuernde Fragen der Ziel- und Auftragsklärung, ...). Es bietet sich an, Listen von Kriterien professionellen Verhaltens im Vorfeld des VFB gemeinsam zu erstellen und für alle Beteiligten sichtbar zu visualisieren.

Die Konkretisierung des übergeordneten Lehr-Lernziels in individuellen aufgabenbezogenen Lernzielen erfolgt, indem die später VFB empfangende Person (Rolle Lehrperson) vor dem Rollenspiel angehalten wird, zwei bis drei ausgewählte Aspekte der professionellen Verhaltenskriterien (Referenz) zu nennen, auf die sie beim Rollenspiel besonders achten möchte (z. B. auf die eigene Haltung des Nichtwissens achten und keinen Inhalt vorgeben, offene Fragen stellen, dem Elternteil wenigstens eine Skalierung anzubieten).

Situation und Videodokumentation vorbereiten

Mit dem VFB sollen bestimmte Ziele erreicht werden. Entsprechend muss die zu videografierende Situation hinsichtlich dieser Ziele vorbereitet werden. Neben der technischen Umsetzung geht es dabei vor allem um Inhalte und Setting. Während reale berufliche Situationen (ggf. mit gewissen Einschränkungen) einer gewohnten Alltagsstruktur folgen können und später mit einem bestimmten Fokus ausgewertet werden, müssen beispielsweise Rollenspielformate für Trainings systematisch ausgewählt und strukturiert werden.

Es gibt viele Rollenspielvarianten und alle haben eines gemeinsam: Sie sind „Als-ob-Situationen“ mit zwei Realitäten, der fiktiven und der authentischen Realität. Die fiktive Realität wird durch Instruktion, Rollenvorgaben und Setting bestimmt. Sie wird inszeniert, damit eine authentische Realität, die psychische Wirklichkeit der beteiligten Personen, entsteht (Weidenmann, 2013). Die authentische Realität, also das konkret gezeigte Verhalten und die damit verbundenen Erlebensprozesse, ist später Gegenstand des VFBs. Entsprechend muss die fiktive Realität in Setting, Inhalt und Format auf die Lehr-Lernziele der Veranstaltung und auf die Vorerfahrungen der Teilnehmenden abgestimmt werden (ausführlich zur Arbeit mit Rollenspielen siehe Schaller, 2001; Weidenmann, 2013).

Im Trainingsbeispiel ist die fiktive Realität die Simulation des Elterngesprächs. Die authentische Realität ist dann das Beratungsverhalten „der Lehrperson“, das mittels Videofeedback später hinsichtlich der Referenzkriterien reflektiert wird. Vorbereitend werden dafür das Rollenspielsetting (Rollenverteilung, örtliche Gegebenheiten, Bühne bauen, ...) und die Spielinhalte (Worum geht es, welches Problem haben Kind / Mutter / Vater / Lehrperson?) strukturiert.

Als letztes werden Aufgaben (z. B. Kameraführung, Beobachtungsaufgaben) an die übrigen Gruppenmitglieder verteilt. Zudem bietet es sich an, gerade bei videofeedbackunerfahrenen oder neuen Gruppen Regeln für die Videoaufzeichnung zu klären (z. B. Aufzeichnungsdauer, wer darf das Rollenspiel unterbrechen, sind „Auszeiten“ für Rückfragen möglich?).

4.2 Videodokument für Feedback erstellen und wiedergeben

Sind die Eingangsvoraussetzungen geklärt, steht die Art und Weise der Videografie im Fokus. Eine Videokamera bietet verschiedene Möglichkeiten, Verhalten aufzuzeichnen: Zoom, Bewegung im Raum, Schwenks usw. (vgl. Abschnitt 2.1). Diese Möglichkeiten sollten

nur ausgeschöpft werden, wenn sie für die Lehr- und Lernziele relevant sind. Die technische Umsetzung der Aufzeichnung sollte sich an den Zielen des VFBs und nicht an den technischen Möglichkeiten orientieren. Da die Person beim VFB ohnehin schon exponiert wird, sollte auf Zooms verzichtet werden. Eine minimalistische Dokumentation, d. h. ein ruhiger Blick der Kamera aus der Ferne reicht für die meisten Lerninhalte völlig aus.

Ähnlich verhält es sich mit den Möglichkeiten der Wiedergabe des Videomaterials. Für die Fokussierung auf das dokumentierte Verhalten ist ein gewohnter Blick auf Videos hilfreich. Eine Wiedergabe über Fernsehgeräte oder Computerbildschirme ist also der Nutzung eines Beamers mit großformatigem Bild vorzuziehen.

4.3 Sequenzweise Feedback mit Hilfe des Videodokumentes geben

Diese Phase ist das Kernstück des VFBs. Beim FB-Geben sind die Rückmeldungen so zu präsentieren und zu kommunizieren, dass ein *mindful processing* der Feedbackinformationen angeregt wird (Narciss, 2014), d. h., dass externes VFB internes FB anregt. Ein freundliches, wertschätzendes Gruppenklima mit kritisch-konstruktiver Lernatmosphäre bietet den sozialen Rahmen, in dem VFB nicht als Bedrohung, sondern als Unterstützung wahrgenommen werden kann (Kleinknecht et al., 2014; Weiser, 2005).

Sequenzen reflektieren und VFB geben im Dreierschritt

Das Videodokument wird sequenzweise ausgewertet. Für jede Videosequenz werden die Phasen zwei bis vier des ALACT-Modells durchlaufen: der Rückblick, die Achtsamkeit für wesentliche Aspekte und das Entwickeln von Handlungsalternativen. In Abbildung 3 ist das wiederholte Durchlaufen dieser drei Phasen durch die gestrichelte Linie symbolisiert. Daraus ergibt sich ein Dreierschritt (vgl. Abbildung 4), mit dessen Hilfe jede einzelne Sequenz bearbeitet wird.

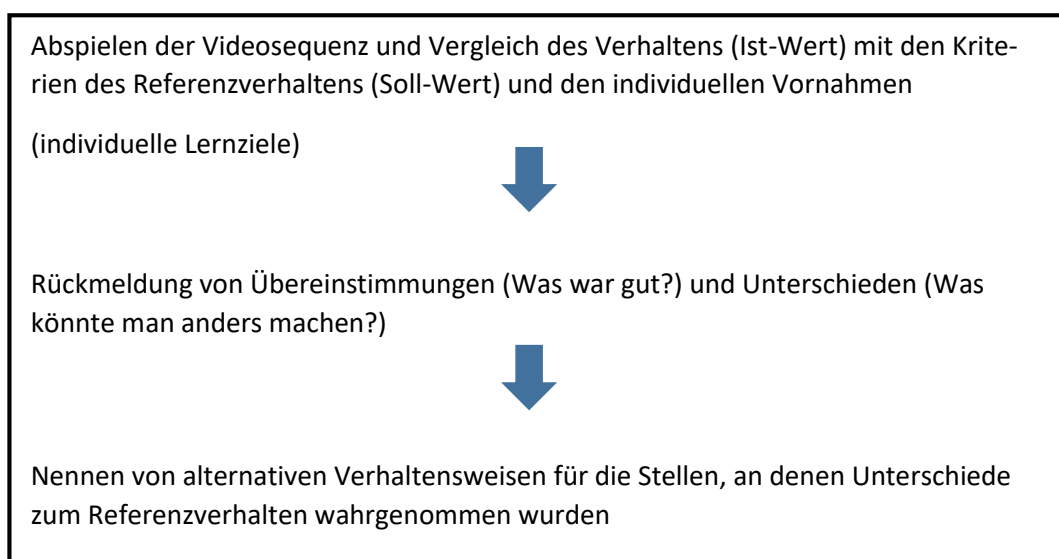


Abbildung 4.

Dreierschritt für die Auswertung einer Videosequenz

Narciss (2014) schlägt vor, zunächst die FB empfangende Person selbst einschätzen zu lassen, was bezüglich des Referenzverhaltens schon gut erfüllt wurde und was verändert werden kann und danach erst das externe FB der anderen Personen anzubieten. Ein ähnliches Vorgehen ist im Gruppentraining sozialer Kompetenzen basierend auf Annahmen der kognitiven Verhaltenstherapie üblich (Jürgens & Lübben, 2014; Hinsch & Pfingsten, 2015). So wird die FB empfangende Person angehalten, in ihrer Einschätzung eng an dem im Video dokumentierten Verhalten auf Basis des Referenzverhaltens und der individuellen Ziele zu arbeiten. Dies lenkt die Wahrnehmung der ersten Außenperspektive (ich sehe mich im Video so, wie die anderen mich sehen). Das FB der anderen Personen (zweite Außenperspektive) sollte danach wahrgenommene Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Selbsteinschätzung deutlich machen und so zusätzlichen Lerngewinn ermöglichen.

VFB kann positive und negative Inhalte haben – vorausgesetzt, es wird selbstwertdienlich formuliert und bietet Optionen für die Zukunft. Zur Förderung der Selbstwirksamkeit sollte ein besonderer Schwerpunkt sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung auf positiven Verhaltensaspekten liegen. Es sollte hervorgehoben werden, welches Referenzverhalten schon (ansatzweise) gezeigt wird (vgl. Abschnitt 2.1). Bei Differenzen zwischen dem gezeigten und dem Referenzverhalten sind dann weniger der Fehler (im Sinne von „das ist falsch“) als vielmehr Verhaltensalternativen zu fokussieren. Çelebi und Kolleginnen (2014) zeigen in einer Interventionsstudie, dass gerade die Kombination aus positivem und negativem Feedback deutlich stärker zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und ausgewählten professionellen Selbstregulationskompetenzen beitragen kann als eine der beiden Feedbackformen allein.

Wichtig bei den Rückmeldungen von Übereinstimmungen und Unterschieden (zweiter Schritt) ist, dass immer zuerst die schon (teilweise) richtige Umsetzung des Referenzverhaltens genannt wird (z. B. „Was war gut?“), erst danach kommen die Differenzen (z. B. „Was könnte man anders machen?“). Im oben beschriebenen Rollenspiel „Elterngespräch“ könnte man so der beratenden Lehrkraft beispielsweise rückmelden, dass sie an der einen oder anderen Stelle gelächelt/Blickkontakt gehalten hat und die Eltern ausreden konnten. Ein Veränderungsvorschlag könnte sein, nach einer Frage die Pause zu verlängern und den Eltern mehr Zeit zum Nachdenken zu geben.

Die menschliche Verarbeitungskapazität berücksichtigen

Nach Narciss (2014) werden nur solche Feedback-Ziel-Diskrepanzen für interne FB-Prozesse relevant, die Aufmerksamkeit erfahren. Die menschliche Verarbeitungskapazität (u. a. Gruber, 2018) begrenzt somit die Länge der Videosequenzen und der Menge der rückgemeldeten Informationen. Vor allem im VFB unerfahrene Personen und Professionsanfänger und -anfängerinnen können mit zu vielen FB-Informationen emotional und/oder kognitiv überfordert werden.

Die Komplexität sozial-interaktiver Verhaltensweisen erfordert zudem eine disziplinierte Fokussierung auf die Kriterien des professionellen Verhaltens (Referenz/Soll-Werte),

auf die individuellen Lernziele der FB empfangenden Person sowie auf das im Video zu beobachtende Verhalten. Weitergehende Fragen zum Thema, die durch das VFB angeregt werden, sollten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Außerdem ist es nicht immer sinnvoll, alles, was auf einem Video von anderen als feedbackwürdig erlebt wird, als Rückmeldung anzubieten. Auch in solchen Fällen sollten primär Punkte fokussiert werden, die in den individuellen Zielsetzungen und dem Referenzverhalten formuliert wurden.

4.4 Zusammenfassung der VFB-Einheit und Transfervorbereitung für die nächste Handlung

Ist das gesamte Videodokument sequenzweise im Dreierschritt analysiert und rückgemeldet, werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst. Zunächst richtet sich der Moderator/die Moderatorin an die VFB empfangende Person (z. B. „Was kannst du schon (gut) und kannst du es beim nächsten Mal wieder so machen?“, „Worauf möchtest du beim nächsten Mal/in Zukunft achten, was versuchen?“).

In stark übungsorientierten Trainings schließt sich jetzt idealerweise ein zweiter Rollenspieldurchlauf mit denselben Protagonisten und Protagonistinnen in denselben Rollen an. Die VFB empfangende Person versucht, das als veränderungswürdig rückgemeldete Verhalten (oder Teile davon) in einem nächsten Versuch unmittelbar umzusetzen. Meist bietet es sich an, hier nicht das gesamte Rollenspiel, sondern nur die veränderungsrelevanten Ausschnitte zu wiederholen. Vorbereitet und ausgewertet wird dieser zweite (ggf. auch dritte) Versuch analog zum ersten Durchlauf.

Ist eine Rollenspielrunde mit VFB vollständig abgeschlossen, benennt die VFB empfangende Person abschließend nochmal ihren Lerngewinn und differenziert dabei nach bereits vorhandenen Kompetenzen („Was kann ich schon gut?“) und neuen Erkenntnissen („Worauf werde ich in Zukunft achten?“). Danach sind die anderen Teilnehmenden an der Reihe und geben an, welchen Erkenntnisgewinn sie selbst aus ihren Rollen als Beobachter/Beobachterin oder Mitspieler/Mitspielerin ziehen. Erst wenn damit das gesamte VFB abgeschlossen ist, kann sich die Diskussion offener Fragen und/oder die Core-Reflection anschließen.

5. Das Videofeedback-Training in TrauBe

Das VFB-Training greift inhaltlich das oben beschriebene Phasenmodell auf. Das Training ist gezielt für das Studienprogramm TrauBe entwickelt worden (Henk et al. 2019, in diesem Band), lässt sich inhaltlich und konzeptionell jedoch auch auf andere Kontexte, Lehr-Lernsettings und Zielgruppen übertragen. Die TrauBe-Studierenden absolvieren es im ersten Semester des Studienprogramms, um sich auf die Arbeit mit VFB in der späteren Kleingruppenarbeit vorzubereiten.

5.1 Trainingsziele und Trainingsansatz

Das VFB-Training ist ein theoretisch fundiertes Lernarrangement, in dem Teilnehmende lernen können, wie sie in Kleingruppen VFB professionell anwenden. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden nach dem Training selbstständig in der Lage sind ...

- die Reihenfolge und Schritte des VFBs und die dazugehörigen Regeln anzuleiten sowie
- die Reflexion mit VFB und den dazugehörigen Gruppenprozess zu moderieren.

In TrauBe können sie nach dem Training in Kleingruppenarbeiten der Vertiefungen moderierend, übend oder beobachtend in wechselnden Rollen agieren und VFB für Vertiefungsaufgaben selbstständig nutzen. Sie stehen dabei vergleichbaren Herausforderungen gegenüber, haben meist ähnliche Lernziele sowie gemeinsame Erfahrungen. Dies ist förderlich für ein positives Gruppenklima und eine konstruktive Lernatmosphäre (Karremans & Finkenauer, 2014). Der stark strukturierte Ablauf des VFB gibt den schützenden Rahmen für die Umsetzung der Vertiefungsaufgaben.

Das VFB-Training bietet Möglichkeiten zum Erwerb verschiedener Kompetenzen. Die Teilnehmenden am Training...

- erwerben Wissen über grundlegende Aussagen des Reflexionsansatzes und dessen praktischer Umsetzung am Beispiel von VFB,
- lernen einen wissenschaftlich fundierten Ablauf für VFB kennen (vgl. Abschnitt 4), können diesen anwenden und erwerben erste Anwendungsroutinen,
- wissen um die Bedeutung von positivem und negativem FB, können dies mit Hilfe selbstwertdienlicher Formulierungen sprachlich umsetzen und beim VFB anwenden,
- können einfache Rollenspiele strukturieren und anleiten und
- können (ggf. mit Unterstützung durch Lehrende) Kriterien für professionelles Referenzverhalten ableiten und formulieren.

Nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, dass durch den Erwerb dieser Kompetenzen und durch ihren wiederholten Einsatz, Reflexion und VFB als neue effektive Formen des sozialen Lernens von professionellem Verhalten erlebt werden. Diese Erfahrungen können eine Grundlage für Aufbau entsprechender epistemologischer Überzeugungen (subjektive Theorien über eigenes und fremdes Lernen) sein und somit Einfluss auf professionsbezogene lebenslange Lernprozesse haben (Hofer & Pintrich, 2002; Schommer, 1990).

Trainingsansatz

Inhaltlich folgt das Training dem theoretisch begründeten Phasenmodell für VFB (vgl. Abschnitt 4). Schrittweise wird der Ablauf des VFBs eingeführt und in verschiedenen Settings mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad mehrfach praktisch geübt und reflektiert. Das Trai-

ning bietet einen „Schonraum“ für positive Erfahrungen mit VFB. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die verschiedenen Rollen beim Geben und Empfangen von VFB spielerisch auszuprobieren und in alltagsrelevanten Situationen zu gestalten.

Konzeptionell folgt das Training dabei einem dualen Ansatz - es ist sowohl instruktional als auch problembasiert. Das deduktive instruktionale Vorgehen, besonders geeignet für den Aufbau von Wissen bei keinen oder geringen Vorkenntnissen, wird für die Vermittlung des prinzipiellen Vorgehens beim VFB genutzt. Problembasiert ist der Ansatz, wenn es um die Inhalte geht, die für das Einüben von VFB herangezogen werden. Hier bringen die Teilnehmenden selbst Fallbeispiele und Übungsinhalte ein. Ein solches Vorgehen bietet sich an, wenn es um den Transfer von Wissen geht und ist im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) zudem förderlich für die Lernmotivation (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013).

Das VFB-Training wurde für eine Gruppengröße von 8-12 Teilnehmenden konzipiert. Prinzipiell ist es auch möglich mit größeren Gruppen zu arbeiten, wenn die räumlichen und technischen Möglichkeiten für die Arbeit in Kleingruppen während des Trainingstages (vier max. fünf Teilnehmende pro Kleingruppe) gegeben sind.

5.2 Trainingsinhalte und Trainingsaufbau

Das VFB-Training im Rahmen von TrauBe besteht aus drei Teilen:

1. Videotrainingstag (Umfang sechs Zeitstunden)
2. Selbstorganisierte Kleingruppenarbeit (Umfang ca. drei bis vier Zeitstunden)
3. Reflexionsgespräch der Kleingruppe mit dem Trainer / der Trainerin (Umfang ca. eine Zeitstunde).

Inhalte und Ablauf des Trainingstages

Der Vormittag beginnt nach der Begrüßung und der Bekanntgabe des Tagesablaufs mit einem Aktionssoziogramm (Ameln, Gerstmann & Kramer, 2009), bei dem neben Fragen zum persönlichen Kennenlernen auch Fragen zu Vorerfahrungen mit VFB aufgestellt werden. Anschließend werden Erwartungen der Teilnehmenden abgefragt. Diese dienen als „Hintergrundfolie“ des Trainings und werden an geeigneten Stellen aufgegriffen. Es schließt sich ein Impulsvortrag zum Thema „Reflexion und VFB“ an. Dabei wird das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010) grob auf einem Flipchart skizziert und auf die Arbeit mit VFB bezogen.

Der zweite Teil des Vormittags steht schon im Zeichen der praktischen Arbeit mit dem Video. Gewählt wird eine Aufgabe, mit der alle Erfahrung haben: das Halten eines Kurzvortrages. Zunächst werden am Flipchart die Kriterien für einen guten Kurzvortrag gesammelt, die als Referenzverhalten für das VFB dienen. Danach erhält jeder/jede Teilnehmende drei Begriffe (ein Substantiv, ein Adjektiv, ein Verb). Diese wurden zuvor in der Runde auf Moderationskarten gesammelt. Anschließend wird mit einer

Vorbereitungszeit von zehn Minuten ein Kurzvortrag (Dauer ca. fünf Minuten) vorbereitet, der diese drei Begriffe beinhaltet.

Im Anschluss agiert der Trainer/die Trainerin als Rollenmodell. Er/sie hält den eigenen Kurzvortrag, dieser wird videografiert. Danach wertet er/sie den Vortrag, orientiert am Phasenmodell, zusammen mit den Teilnehmenden aus und erläutert dabei das Vorgehen beim VFB. Die Teilnehmenden erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem die vier Viedofeedbackphasen als Instruktion für den Moderator/die Moderatorin formuliert sind. Dieses Arbeitsblatt ist der Leitfaden für die selbstständige Arbeit. In der verbleibenden Zeit bis zur Mittagspause arbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen. Dabei halten sie ihre Kurzvorträge und üben erstmals eigenständig VFB. Die Aufgaben (Vortrag halten, Kameraführung, Beobachtung, Moderation) wechseln dabei nach jeder Runde. Eine Auswertung im Plenum schließt den Vormittag ab.

Dem Einstieg nach der Mittagspause folgt ein Impulsvortrag zum Thema Rollenspiele, ihrer fiktiven und authentischen Realität sowie den Möglichkeiten, diese vor der Videodokumentation zu strukturieren. Anschließend bereiten die Teilnehmenden paarweise ein Thema/Fallbeispiel ihrer Wahl für ein Rollenspiel vor. Zur Vorbereitung gehört auch das Auflisten von Verhaltenskriterien für professionelles bzw. günstiges Verhalten in der relevanten Situation (Referenzverhalten). Dies wird ggf. von dem Trainer/der Trainerin unterstützt. Es folgen Rollenspiele in Kleingruppen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Teilnehmenden die Aufgaben (Rollenspiel, Kameraführung, Beobachtung, Moderation) übernehmen, die sie am Vormittag noch nicht übernommen haben, so dass am Ende des Trainingstags jede Aufgabe von jeder teilnehmenden Person mindestens einmal übernommen wurde. Der Trainingstag endet mit der Vorbereitung der selbstorganisierten Kleingruppenarbeit (Gruppengröße: vier bis fünf Personen) und einer Abschlussrunde.

Inhalte und Ablauf der selbstorganisierten Kleingruppenarbeit

Die gebildeten Kleingruppen treffen sich einmalig für drei bis vier Stunden und üben VFB nach dem am Trainingstag eingeführten Ablauf (Moderation des VFB laut Leitfaden, Rollenwechsel, jede Person ist mit jeder Aufgabe mindestens einmal dran). Wichtig ist hierbei die individuelle Vorbereitung des Gruppentreffens. Jeder/Jede Teilnehmende bereitet ein Thema der Wahl vor. Neben einer Skizze der Situation werden dabei auch die Kriterien für das Referenzverhalten und die konkreten individuellen Lernziele für das Rollenspiel formuliert (vgl. Abbildung 5).

Diese schriftliche Vorbereitung wird dem Trainer/der Trainerin geschickt. Er/sie prüft, ob die Kriterien für das Referenzverhalten eindeutig und verhaltensnah beschrieben (Punkt 2 in Abbildung 5) und die individuellen Lernziele für das Rollenspiel klar und verhaltensnah formuliert sind (Punkt 3 in Abbildung 5). Noch vor dem Kleingruppentreffen erhalten alle Teilnehmenden hierzu eine Rückmeldung, so dass bei Bedarf eine

Überarbeitung stattfinden kann. Zum Gruppentreffen bringen die Teilnehmenden Exemplare ihrer individuellen Ausarbeitung für die anderen mit.

Sie bereiten ein Thema/eine Situation, die Sie mit Videofeedback üben möchten, schriftlich vor. Idealerweise ist es eine Trainings- oder Beratungssituation, die Sie im Rahmen von TrauBe schon kennen gelernt haben. Sollten Sie bisher wenig Erfahrung mit TrauBe haben, können Sie auch alternativ eine andere Situation aus Ihrem Unialltag wählen (z. B. Referat halten). Wichtig ist, dass Sie aus dem Üben im Rollenspiel einen persönlichen Lerngewinn erzielen möchten.

Die schriftliche Vorbereitung enthält folgende Elemente (bitte übernehmen Sie diese Nummerierung für Ihre schriftliche Vorbereitung):

1. Kurze Beschreibung der zu übenden Situation und des Ziels, das Sie in dieser Situation erreichen möchten.

Beispiel:

Situation: Anleitung einer Gruppenübung im Mathematikunterricht

Ziel: Schüler/innen wissen, was sie wie tun sollen. Außerdem möchte ich eine freundliche Gesprächsatmosphäre schaffen.

2. Durch welche Kriterien wird ein hilfreiches / erstrebenswertes Verhalten in dieser Situation beschrieben? Hier bitte Kriterien professionellen Verhaltens heranziehen und verhaltensnah beschreiben! Mit diesen Kriterien soll später das Verhalten im Rollenspiel verglichen werden.

Beispiel:

Blickkontakt aufnehmen und lächeln; die vorherige Arbeitssequenz eindeutig beenden, erst danach sagen, was als Nächstes kommt und erst danach, wie es gemacht werden soll; kurze Sätze,

3. Was möchten Sie persönlich in diesem Rollenspiel mit Videofeedback üben? Was nehmen Sie sich vor? Worauf werden Sie besonders achten?

Beispiel:

Ich möchte besonders darauf achten, dass ich am Anfang Blickkontakt aufnehme und lächle, langsam spreche und dass ich nach meinen Fragen eine Pause lasse.

Abbildung 5.

Auszug aus der Instruktion für die individuelle Vorbereitung der Arbeit in der selbstorganisierten Kleingruppe des VFB-Trainings

In dieser Form werden pro Gruppe vier bzw. fünf verschiedene Rollenspiele vorbereitet und ein breites Spektrum unterschiedlicher Situationen mit VFB geübt. Erfahrungsgemäß haben die TrauBe-Studierenden sehr unterschiedliche Vorerfahrungen und so kann das situative Spektrum von einem Referat, das demnächst gehalten werden muss, über Übungen zum Classroom-Management (Hannemann, Uhde & Thies, 2019, in diesem Band) bis hin zu Beratungsgesprächen reichen. Gelegentlich ist auch schon die Moderation von VFB selbst als Übungsaufgabe vorbereitet worden. Am Ende des Treffens werden die Erfahrungen der VFB-Arbeit zusammengefasst und das Reflexionsgespräch mit dem Trainer oder der Trainerin vorbereitet.

Reflexionsgespräch der Kleingruppe mit der Trainerin / dem Trainer

Der Abstand zwischen dem Einstieg in die Arbeit mit VFB am Trainingstag und dem Reflexionsgespräch beträgt idealerweise nicht mehr als vier Wochen. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht die Umsetzung des VFBs, Fragen zu den Rollenspielinhalten werden nur am Rande behandelt. Die Erfahrungen der Teilnehmenden mit den unterschiedlichen Rollenspielen werden methodisch reflektiert. Neben der Moderation wird dabei auch noch einmal die Relevanz der Vorbereitungsphase herausgestellt und hier vor allem die Bedeutung der Kriterien für das Referenzverhalten und der individuellen Lernziele fokussiert.

6. Evaluation und Ausblick

Das VFB-Training wird aktuell im Gesamtkontext von TrauBe summativ evaluiert (Henk et al., 2019, in diesem Band). Zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung ist es bereits sechsmal mit jeweils sechs bis zehn Teilnehmenden durchgeführt worden. Zur Weiterentwicklung des Trainings hat bei den ersten drei Durchläufen am Ende der Reflexionsgespräche eine kurze formative Evaluation stattgefunden. Mit einem offenen Antwortformat wurden die Teilnehmenden hinsichtlich ihres Eindrucks zum Training befragt (Reaktionsebene nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010):

1. Was lief gut? Was sollten wir beim nächsten Training wieder so machen?
2. Was lief nicht so gut? Was sollten wir beim nächsten Training verändern/optimieren?

Im Ergebnis sind nach den ersten Durchläufen sprachliche Anpassungen in den schriftlichen Instruktionen und Arbeitspapieren vorgenommen worden. Als nächster Schritt ist eine Untersuchung der Nützlichkeit aus Anwendungsperspektive geplant (Grohmann & Kauffeld, 2013). In den TrauBe-Vertiefungen sollen die Studierenden rückblickend einschätzen, welche Elemente des VFB-Trainings besonders förderlich für die selbstständige Kleingruppenarbeit mit VFB waren und wie sich ihre VFB-Kompetenzen entwickelt haben.

Literaturverzeichnis

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.-T. & van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios. Reliability, construct validity and consequential validity. *Teaching and teacher education*, 27, 1019-1028.
[doi: 10.1016/j.tate.2011.04.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002)
- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Ameln, F., Gerstmann, R. & Kramer, J. (2009). *Psychodrama* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287. doi: [10.1177/001440290707300301](https://doi.org/10.1177/001440290707300301).
- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Büssing, A., Herbig, B. & Latzel, A. (2004). Explikation impliziten Wissens - Verändert sich das Handeln? *Zeitschrift für Psychologie*, 212, 87-106. doi: [10.1026/0044-3409.212.2.87](https://doi.org/10.1026/0044-3409.212.2.87).
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf. Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 115-126. doi: [10.1024/1010-0652/a000128](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128).
- Clinton, E. (2016). A meta-analysis of video modeling interventions for children and adolescents with emotional/behavioral disorders. *Educational Research Quarterly*, 40 (2), 67- 86. doi: [10.1177/001440290707300301](https://doi.org/10.1177/001440290707300301).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. M. (2016). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014a). Einleitung. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 7-11). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014b). Feedback. Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11-29). Münster: Waxmann.
- Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S. & Power, T. J. (2006). Video Feedforward for Reading. *The Journal of Special Education*, 39, 194-207. doi: [10.1177/00224669060390040101](https://doi.org/10.1177/00224669060390040101).
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. doi: [10.2307/2666999](https://doi.org/10.2307/2666999).
- Erpenbeck, J. (2009). Was sind Kompetenzen? In W. G. Faix & P. Mezger (Hrsg.), *Talent, Kompetenz, Management* (S. 298-352). Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Caela network brief. Washington DC: Center for Applies Linguistics.
Abgerufen am 23.08.2018 von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505394.pdf>
- Fukknik, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training. Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63. doi: [10.1007/s10648-010-9144-5](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5).

- Fuller, F. F. & Manning, B. A. (1973). Self-Confrontation Reviewed. A Conceptualization for Video Playback in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 43, 469-528. [doi: 10.2307/1170077](https://doi.org/10.2307/1170077).
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. [doi: 10.1016/j.edurev.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001).
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17, 135-155. [doi: 10.1111/ijtd.12005](https://doi.org/10.1111/ijtd.12005).
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden - 2. Evaluationsstudie. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 69-82). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231323-0>.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [doi: 10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487).
- Henk, F., Prüß K. L., Krause, G. & Thies, B. (2019). Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell. Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 109-128). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231309-0>.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Hrsg.). (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah NJ: L. Erlbaum Associates.
- Höppner, C., Dotzler, C., Kördle, H. & Narciss, S. (2019). Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedbackstrategien in Lehr-Lernsituationen. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 23-35). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231138-0>.
- Höppner, C., von Keyserlingk, L., Kördle, H. & Proske, A. (2015). Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Microteaching als praxisnahes Lehrkonzept. *Report Psychologie*, 40, 152-162.
- Jürgens, B. (2009). Vom Novizen zum Experten - Einstieg in professionelle Handlungskompetenzen während des Studiums? In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 11-28). Aachen: Shaker.

- Jürgens, B. & Lübben, K. (2014). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)*. Weinheim: Beltz.
- Karremans, J. C. & Finkenauer, C. (2014). Affiliation, zwischenmenschliche Anziehung und enge Beziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl.) (S. 401-437). Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471-490.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung - Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 210-220.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194-214.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284. [doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254).
- Korthagen, F. A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55-73). Hamburg: EB-Verl.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core. Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (529-552). New York, NY: Springer-Verlag. [doi: 10.1007/978-0-387-85744-2_29](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_29).
- Krause, G. (2013). Reflexionsfähigkeit als Kernkompetenz. Ein Beitrag zur Professionalisierung subjektiver Theorien von Trainer(inne)n in der Weiterbildung. *Berufsbildung*, 144, 13-15.
- Lambers, H. (2012). Selbstreferenz. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 366-369). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall. [doi: 10.2307/258875](https://doi.org/10.2307/258875).
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.

- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lern-situationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-83). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schaller, R. (2001). *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements* (Dissertation). Eberhard-Karls-Universität, Tübingen. [doi: 10.15496/publikation-13255](https://doi.org/10.15496/publikation-13255).
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. [doi: 10.1037/0022-0663.82.3.498](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York NY: Basic Books.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and teacher education*, 34, 56-65. [doi: 10.1016/j.tate.2013.03.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004).
- Trautmann, M. & Sacher, J. (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Urban, D., Al-Kabbani, D., Schaper, N. (2012). Das Lernportfolio in der hoch-schuldidaktischen Weiterbildung - ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenz-entwicklung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 115-134). Berlin: LIT.
- van Gennip, N. A., Segers, M. S. & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective. The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54. [doi: 10.1016/j.edurev.2008.11.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002).
- Weidenmann, B. (2013). *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weiser, B. (2005). Vom Skilltraining zum Videoportfolio. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 36-43.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Train-the-trainer-Konzepte

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungs- angebote in psychosozialen Handlungsfeldern

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Zusammenfassung

Für professionelles Handeln in Training und Beratung ist insbesondere in psychosozialen Handlungsfeldern die Verankerung professionellen Wissens in handlungsleitenden subjektiven Theorien vonnöten. Hierfür ist neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Grundlagen vor allem der Erwerb von Reflexionskompetenz relevant. Im Rahmen des Studienprogramms „Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell“ (TrauBe) können Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaft daher über das fachliche Studium hinausgehende professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern und damit eine berufspraktische Basisqualifikation für die eigene (berufliche) Tätigkeit in diesem Bereich erwerben. Insbesondere wird angenommen, dass die Teilnahme an TrauBe einen positiven Einfluss auf u. a. Reflexionskompetenz, Kommunikation, Selbstwirksamkeitserwartungen, Copingstrategien und Studienzufriedenheit hat.

Zur Überprüfung, ob TrauBe die beabsichtigten Ziele erreicht, wurde im Jahr 2017 eine Programmevaluation im Sinne einer Wirksamkeitsevaluation (Gollwitzer & Jäger, 2007) gestartet. Erste Analysen zeigen, dass TrauBe-Studierende bereits zu Beginn von TrauBe höhere Werte in analytischer und lösungsorientierter Reflexion, Offenheit, Lern- und Herausforderungsorientierung sowie Zufriedenheit mit den Studieninhalten erzielen.

Schlüsselbegriffe: Beratungskompetenzen, Trainingskompetenzen, Reflexionskompetenz, Selbstwirksamkeit, Professionalisierung subjektiver Theorien

Dr. Florian Henk, Dr. Kim Leonie Prüß, Dr. Gabriele Krause, Prof. Dr. Barbara Thies
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
f.henk@tu-braunschweig.de

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe) ist ein Studienprogramm zum Erwerb von Basiskompetenzen für Training und Beratung in psychosozialen Handlungsfeldern. TrauBe ist ein fakultatives Zusatzangebot für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaften der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig und wurde bzw. wird von Angehörigen des Instituts für Pädagogische Psychologie durchgeführt und (weiter)entwickelt. Es hat seine Wurzeln im gut etablierten Braunschweiger Trainingsmodell (vgl. Krause, 2009), stellt jedoch mehr als eine bloße Fortführung bzw. Ergänzung um den Beratungskontext als zusätzliches Handlungsfeld dar. Bei TrauBe handelt es sich um eine Neuentwicklung unter Rückgriff auf bewährte Bestandteile des Vorgängermodells und der dort etablierten Prinzipien. Zusätzlich wurden systematisch aktuelle Forschungserkenntnisse und Theorieentwicklungen zur Professionalisierung in Handlungsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Anteilen berücksichtigt. Diese finden sich in der Struktur von TrauBe und in der didaktischen Umsetzung der einzelnen Programmbausteine wieder.

Ziel von TrauBe ist es, Studierenden über das reguläre Studium hinausgehende Gelegenheiten zum Erwerb von handlungsorientierten Basiskompetenzen zu bieten. Diese Kompetenzen sollen eine erste Grundlage schaffen, um in den Handlungsfeldern Training und Beratung tätig zu werden und dort systematisch die berufliche Professionalisierung voranzutreiben.

1. Professionalisierung subjektiver Theorien als Grundlage für den Erwerb beruflicher Expertise in Training und Beratung

Berufliches Handeln in psychosozialen Handlungsfeldern ist komplex. Es findet meist in sogenannten dynamischen Domänen (Reimann & Rapp, 2008) statt. In Training und Beratung Tätige interagieren unter wechselnden Bedingungen mit anderen Menschen, deren Verhalten wiederum komplex und wechselseitig abhängig ist. Dieses wird von vielfältigen, variierenden, nur bedingt oder gar nicht beeinflussbaren Bedingungen mitbestimmt. In den sozialen Interaktionen sind Reaktionen auf immer wieder veränderte Situationen nötig.

Oft bleibt keine Zeit, über verschiedene Handlungsoptionen bewusst nachzudenken und zu entscheiden. Sie können daher selten bewusst gesteuert, d. h. vom sogenannten expliziten System verarbeitet werden, welches die bewusste und logische Verarbeitung von Handlungen und Prozessen steuert – gleichzeitig aber auch vergleichsweise langsam arbeitet (Dietrich, 2006; Miller & Cohen, 2001). Die Ausführung solch komplexer Handlungen bleibt, ähnlich wie beispielsweise motorische Koordination, dem sogenannten impliziten System überlassen, welches verinnerlichte Handlungen und Prozesse schnell und automatisiert verarbeitet (ebd.).

Unmittelbar handlungsleitend in psychosozialen Handlungsfeldern sind daher in erster Linie nicht explizite, dem Bewusstsein zugängliche, sondern implizit verankerte Ver-

haltensskripte, die automatisiert abgerufen werden können. Diese sind in den handlungsleitenden subjektiven Theorien verankert: Aus der Expertiseforschung ist bekannt, dass ein aktuelles Problem als Vertreter einer prototypischen Situationsklasse eingeordnet und (automatisiert) auf eine Reaktion zurückgegriffen wird, die sich in früheren, ähnlichen Situationen bewährt hat. Die Handelnden entwickeln also auf Basis eigener Erfahrungen implizite, subjektive Theorien, wie in einer bestimmten Situationsklasse angemessen gehandelt werden kann oder sollte (Jürgens 2009; Reimann & Rapp 2008).

Wegen der Nähe von sozialem Alltagshandeln und professionellem Handeln in psychosozialen Handlungsfeldern besteht, anders als z. B. in ingenieurwissenschaftlichen Professionen, die Gefahr, dass diese subjektiven Theorien aus eigenen, „vorwissenschaftlichen“ Erfahrungen (sei es in der Interaktion mit anderen Menschen, seien es eigene Schulerfahrungen) abstrahiert werden – also naive Theorien handlungsleitend werden. Für die (universitäre) Ausbildung angehender Trainer und Trainerinnen wie Berater und Beraterinnen ist daher die Vermittlung relevanter wissenschaftlicher (im Sinne von empirisch fundierter) Theorien, deren Anwendung auf berufspraktische Kontexte und Anforderungen und damit schließlich die Überführung expliziten fachwissenschaftlichen Wissens in subjektive Theorien und implizite Verhaltensskripte elementar.

Für die Professionalisierung von Personen, die in den Handlungsfeldern Training oder Beratung tätig sind oder sein werden, finden sich kaum Forschungsarbeiten und Literatur, die sich explizit auf professionelle subjektive Theorien beziehen. Anleihen können jedoch aus der wissenschaftlichen Diskussion zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern genommen werden, in der diese Fragenstellung seit Jahren ausführlich thematisiert wird (z. B. Dann, 1994; Wahl, 1991, 2009 oder auch Helmke, 2017). Wegen der vergleichbaren Struktur der beruflichen Domänen wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisse aus der Forschung zur beruflichen Professionalisierung von Lehrpersonen auf Trainings- und Beratungskontexte übertragbar und adaptierbar sind (Jürgens, 2009).

2. Trainings- und Beratungskompetenzen

Im Rahmen von TrauBe werden Trainings als thematisch relativ abgeschlossene, theoretisch fundierte Lernarrangements verstanden, in denen Teilnehmende mit spezifischen Methoden systematisch dazu angeleitet werden, ihr Erlebens- und/oder Verhaltensrepertoire in Bezug auf bestimmte Situationen zu erweitern und zu verbessern. Trainings finden unter Anleitung einer Trainerin oder eines Trainers in Gruppen statt, haben einen eindeutigen Schwerpunkt auf handlungsbezogenen Lernsettings und bieten einen „Schonraum“ für praxisrelevante Erfahrungen der Teilnehmenden (Krause & Jürgens, 2005).

Professionelle Beratung geht in Abgrenzung zum alltagssprachlichen Verständnis von Beratung über bloße Informationsvermittlung hinaus (Nußbeck, 2014). Sie ist empirisch fundiert und bietet innerhalb einer dyadischen Interaktion einen geschützten Rah-

men, in dem die beratene Person unter aktiver Beteiligung Selbststeuerung und Handlungskompetenzen aufbauen kann (ebd.). In psychosozialen Handlungsfeldern dient Beratung somit als Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei persönlichen oder sozialen Schwierigkeiten und trägt zum Erkennen und Bewältigen von Problemen oder Krisen dieser Art bei (ebd.). Die Probleme sind dabei nicht so schwerwiegend, dass eine psychische Erkrankung angenommen werden kann, die eine psychotherapeutische oder psychiatrische Behandlung erfordern würde (ebd.).

Das konkrete Fachwissen, die (empirischen) Theorien und Modelle sowie das daraus abgeleitete professionelle Trainings- und Beratungsverhalten variieren dabei abhängig vom jeweiligen Ansatz, nach dem ein Training oder eine Beratung konzipiert und durchgeführt wird (für einen Überblick vgl. Krause & Jürgens, 2005, für Trainings- bzw. Nußbeck, 2014, für Beratungsansätze). Unabhängig von den verschiedenen Ansätzen lässt sich aber eine Reihe von Kompetenzen identifizieren, die ansatzübergreifend zum Erfolg von Training oder Beratung beitragen. Nach Bachmann, Runkel und Scholl (2010) gehören hierzu neben der bereits angesprochenen Fachkompetenz auch die Feld-, die Methoden-, die Sozial- sowie die Persönliche Kompetenz (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1.

Kompetenzen für Training und Beratung (nach Bachmann et al., 2010, S. 212f.)

Kompetenzbereich	Exemplarische Inhalte
Fachkompetenz	psychologisches, betriebswirtschaftlichen Wissen
Feldkompetenz	Wissen über den Kontext der Klientinnen- bzw. Klientensysteme und deren Arbeitsaufgaben
Methodenkompetenz	Kenntnis und Einsatz adäquater Methoden/Werkzeuge und deren Weiterentwicklung
Sozialkompetenz	Rollenklarheit, Kommunikationskompetenz, Normsensitivität
Persönliche Kompetenz	Selbstreflexion, Selbstregulation und Coping-Strategien, Selbstwirksamkeit, intellektuelle Fähigkeiten

Sowohl für angehende Trainerinnen und Trainer als auch Beraterinnen und Berater sind dabei Kompetenzen in allen Bereichen relevant. Beispielsweise müssen in Trainings- wie auch Beratungskontexten Beziehungen zu anderen Personen gestaltet werden (Sozialkompetenz). Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung kann dabei aber zwischen den beiden Handlungsfeldern variieren (s. Abbildung 1): In Beratungen steht eher der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses im Vordergrund, das zu einer Öffnung seitens der beratenen Person führt (Schwarzer & Buchwald, 2006). In Trainings muss einerseits die Gruppe inhaltlich angeleitet und andererseits gleichzeitig der Rahmen für lernförderliche gruppenspezifische Prozesse gestaltet werden; mitunter müssen auch einzelne Personen z. B. vor zu viel Selbstöffnung geschützt werden.

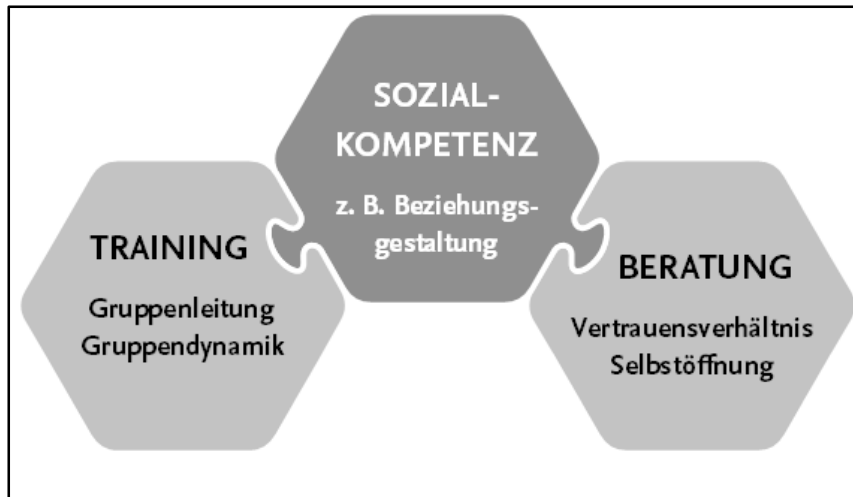


Abbildung 1.

Sozialkompetenz in Training und Beratung am Beispiel der Beziehungsgestaltung

3. Fokus Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit

Die Integration von theoretischem Wissen in das alltägliche berufliche Handeln geschieht nicht automatisch. Nötig hierfür ist eine bewusste (ggf. angeleitete) Reflexion des eigenen Handelns in klar umrissenen Situationen. Für Lehrerinnen und Lehrer ist inzwischen hinlänglich nachgewiesen, dass diese Reflexion eine wichtige Voraussetzung für Expertiseerwerb und lebenslange Professionalität ist (vgl. zusammenfassend Roters, 2012; Wyss, 2013). Ähnlich wie Lehrkräfte agieren auch Berater und Beraterinnen sowie Trainer und Trainerinnen meist als Einzelpersonen in beruflichen Settings und tragen Einzelverantwortung für die ihnen anvertrauten Menschen. Sie müssen daher auch über eine professionelle Selbst- und Handlungsregulation verfügen. Vor diesem Hintergrund sind neben Reflexionskompetenz hohe Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit sowohl für die Steuerung eigener Lernprozesse als auch für erfolgreiches berufliches Handeln förderlich.

3.1 Reflexionskompetenz

Reflexionskompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, mit Hilfe mentaler Prozesse Erfahrungen und/oder subjektive Vorstellungen zu (re)strukturieren und zur individuellen Weiterentwicklung oder auch Entwicklung von Systemen zu nutzen. Sie enthält zudem motivationale Kompetenzen, die sich in einer reflexionsförderlichen Haltung äußern und unter anderem durch Offenheit, Neugierde, Bereitschaft zur Reflexion und Ambiguitätstoleranz gekennzeichnet sind. Durch ihre Bedeutung für Lernprozesse in komplexen Domänen hat Reflexionskompetenz Bezüge zu epistemologischen Überzeugungen (subjektive Theorien über Lehr-Lern-Prozesse) und somit Einfluss auf die Strukturierung eigenen und fremden Lernens. Reflektieren als professionelle Art zu Lernen sollte Bestandteil epistemologischer Überzeugungen von Trainern und Trainerinnen bzw. Beratern und Beraterinnen sein (vertiefend siehe Krause, 2019, in diesem Band).

Um der besonderen Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Entwicklung beruflicher Expertise in Training und Beratung gerecht zu werden, besteht die Herausforderung für ein entsprechendes universitäres Angebot darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sich Reflexionsnovizinnen und -novizen zu Reflexionsexpertinnen und -experten entwickeln können. Die Lernumgebungen müssen Gelegenheit zum Erwerb von Wissen über die Relevanz von Reflexion im Kontext von Professionalisierung und über Reflexionsprozesse und -inhalte bieten. Es sollten kontextnahe Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die verbindlich Selbst- und Fremdrelexionen anregen. Günstige Rahmenbedingungen (Niedrigschwelligkeit des Angebots, Existenz von Vorbildern, reflexionsfreundliches und vertrauensvolles Klima, Strukturierungshilfen, Etablieren von Reflexionsroutinen) können den Erwerb professioneller Reflexionskompetenz unterstützen (Futter, 2012; Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014; Paus & Jucks, 2013).

3.2 Selbstwirksamkeit

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für kompetente Selbst- und Handlungsregulation ist inzwischen theoretisch gut abgesichert und für verschiedenste Domänen empirisch belegt (Barysch, 2016; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Selbstwirksamkeit kann durch Lernprozesse positiv beeinflusst werden und ist somit bei der Gestaltung von Lernumgebungen zu berücksichtigen. Nach Bandura (1977) stellen Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Ermutigungen durch Rückmeldungen oder Selbstinstruktion sowie die Wahrnehmung eigener emotionaler Erregung Quellen der Selbstwirksamkeit dar (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da wohldosierte Erfolgserfahrungen das stärkste Mittel darstellen, um Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit aufzubauen, ist es nach Schwarzer und Jerusalem (2002) pädagogisch sinnvoll, Lernenden Erfolge zu vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Wenn dann starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr einen schädigenden Einfluss. Für universitäre Lernangebote bedeutet dies, systematisch Gelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden schon zu Beginn ihres beruflichen Sozialisationsprozesses positive handlungsfeldspezifische Erfahrungen in einem Schonraum ermöglichen.

4. Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe)

Das Studienprogramm TrauBe ist ein niedrigschwelliges, durch ein Curriculum strukturiertes Angebot, das in einem universitären Kontext feldspezifisch Rahmenbedingungen für den Erwerb professioneller Basiskompetenzen für die beiden Handlungsfelder „Training“ und „Beratung“ schafft.

4.1 Trainings- und Beratungskompetenzen in TrauBe

Ausgehend von dem in Tabelle 1 beschriebenen Kompetenzmodell werden in TrauBe grundlegende Kompetenzen vermittelt, die sowohl für angehende Trainerinnen und Trainer als auch angehende Beraterinnen und Berater gleichermaßen als Grundlage für die spätere berufspraktische Professionalisierung angesehen werden können. Hierbei handelt es sich in erster Linie um Persönliche Kompetenz (neben Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit auch z. B. Selbstregulationskompetenzen wie Copingstrategien), aber auch um grundlegende, feldübergreifende Sozialkompetenz (z. B. Gesprächs- und Interaktionskompetenz wie Empathie und Konflikt(löse)fähigkeit) oder Teile der Methodenkompetenz (z. B. diagnostische Kompetenzen, Verhaltens- und Problemanalysen). Die übergreifenden Kompetenzen für beide Handlungsfelder werden in TrauBe unter dem Begriff „Basiskompetenzen“ zusammengefasst.

Im Verlauf des Studienprogramms wählen die TrauBe-Studierenden den Schwerpunkt „Training“ oder den Schwerpunkt „Beratung“. Durch die Wahl entsprechender Lehrveranstaltungen erwerben sie eher trainingsspezifische gruppensteuernde Fach-, Feld- und Methodenkompetenzen (u. a. Moderationstechniken, Anleitung und Auswertung von Rollenspielen, Instruktion und Auswertung von Gruppenarbeiten in Klein- und Großgruppen) oder eher beratungsspezifische Fach-, Feld- und Methodenkompetenzen für dyadische Interaktionen (u. a. Gesprächsführung oder Fähigkeiten zur Arbeit mit dem inneren Bezugsrahmen von Kommunikationspartnerinnen und -partnern). Auf diese Weise spezialisieren sie sich je nach Interesse auf die Arbeit mit Trainingsgruppen oder auf Beratungstätigkeiten in der klassischen „Berater/in-Klient/in“-Beziehung. (s. Abbildung 2).

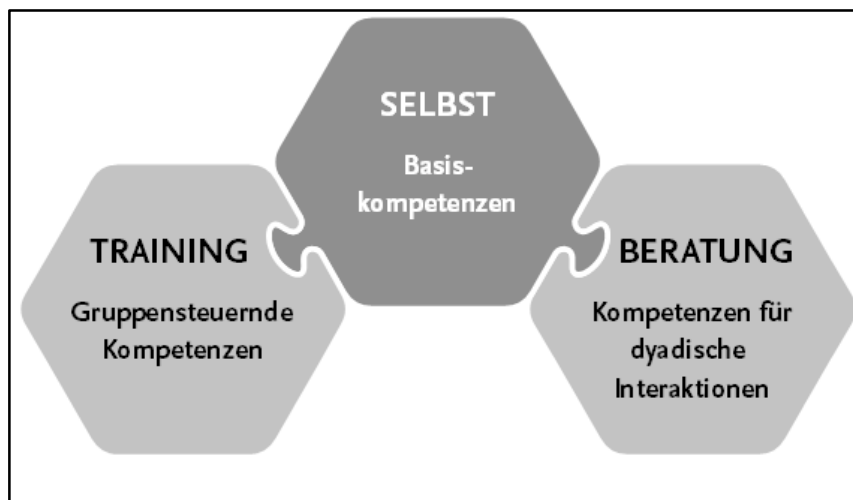


Abbildung 2.

Trainings- und Beratungskompetenzen in TrauBe

4.2 Reguläre Studienangebote

Um Gelegenheiten für den Erwerb der beschriebenen Kompetenzen zu schaffen, werden in TrauBe zunächst in drei Modulen in unterschiedlichen Abstufungen theoretische Grundlagen vermittelt und in Form von praktischen Anteilen mit der Anwendung des daraus ableitbaren Handlungswissens verknüpft (s. Abbildung 3).

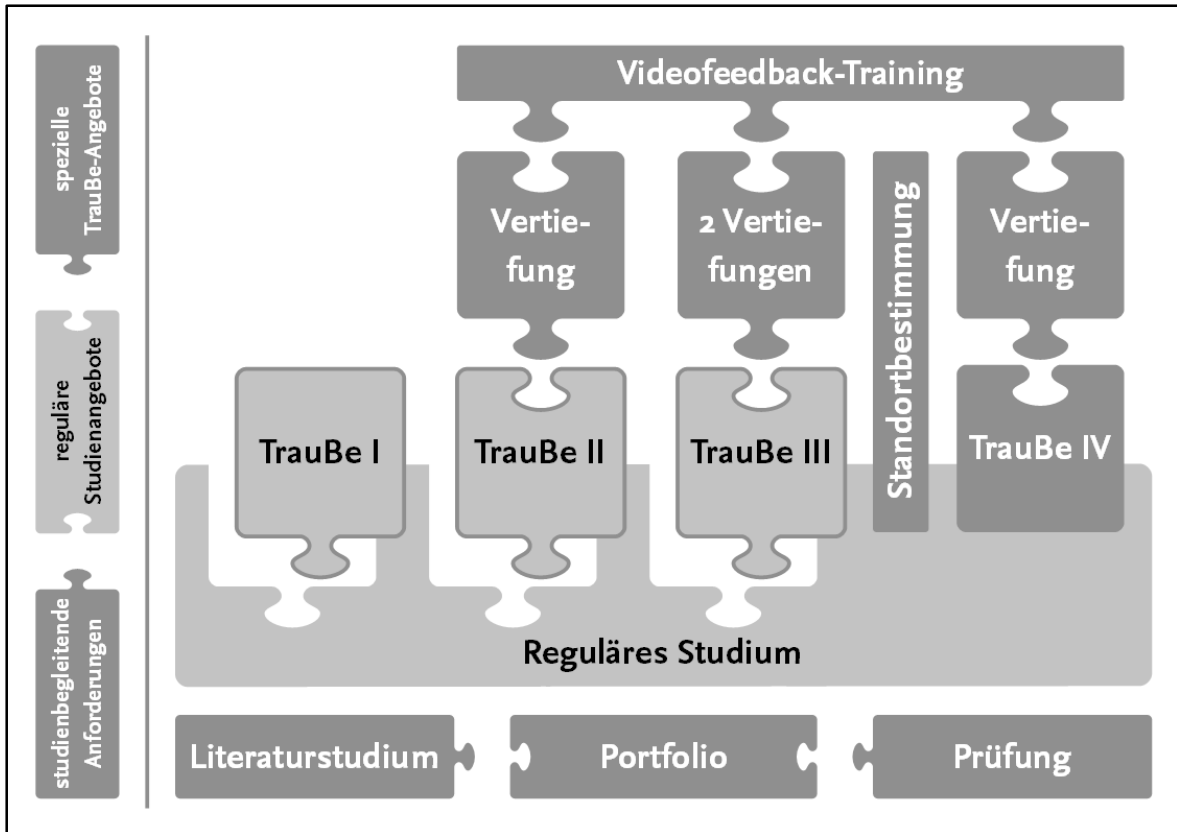


Abbildung 3.

Aufbau des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells

Jedes der drei Module besteht aus zwei Lehrveranstaltungen, die im regulären Studium verortet sind. Auf diese Weise werden die Anschlussfähigkeit von TrauBe an das reguläre Studium sowie die Niedrigschwelligkeit in Bezug auf den mit TrauBe verbundenen zusätzlichen Aufwand sichergestellt.

In „TrauBe I“ steht die Vermittlung von theoretischen Grundlagen im Vordergrund. Es handelt sich um entwicklungs- oder sozialpsychologische, aber auch kommunikationstheoretische Lehrveranstaltungen, die das Fundament für den Kompetenzerwerb in TrauBe liefern. In „TrauBe II“ werden zwar auch theoretische Grundlagen vermittelt, diese aber bereits mit praktischen Anteilen zum Beispiel in Form von Kleingruppenübungen kombiniert. In „TrauBe III“ steht schließlich das Ausprobieren konkreter Handlungsoptionen in praxisorientierten Kurztrainings und Transferveranstaltungen im Vordergrund, in denen die Studierenden beispielsweise ein Training oder eine Präventionsmaßnahme in psychosozialen Kontexten gestalten oder ihre sozialen Kompetenzen üben und vertiefen.

Für die Module „TrauBe II“ und „TrauBe III“ werden zusätzlich (d. h. über die reguläre Lehrveranstaltung bzw. das reguläre Studium hinausgehende) TrauBe-spezifische Vertiefungen absolviert. In selbstorganisierten Kleingruppen werden hier anhand von veranstaltungsspezifischen Instruktionen praktische Übungen mit Videofeedback durchgeführt und die in den Veranstaltungen vermittelten Inhalte reflektiert.

Alle angebotenen Veranstaltungen sind so ausgewählt, dass zusätzlich individuelle thematische Schwerpunktsetzungen wie zum Beispiel Sexualpädagogik oder Konfliktmanagement möglich sind.

4.3 Spezielle TrauBe-Angebote

Als Grundlage für die Vertiefungsarbeit belegen die Studierenden zu Beginn von TrauBe ein Videofeedback-Training. Hier werden die benötigten Kompetenzen vermittelt, um systematisch eigenes Trainings- bzw. Beratungshandeln mit Hilfe von Videofeedback reflektieren, verändern und erweitern, d. h. spezifische Trainings- und Beratungsexpertise aufbauen zu können (für eine ausführlichere Darstellung siehe Krause, 2019, in diesem Band).

Ergänzend wird exklusiv für TrauBe-Studierende das Modul „TrauBe IV“ angeboten, das die speziellen Anforderungen an Trainings- und Beratungssituationen auf weiter fortgeschrittenem Niveau beinhaltet. Hierzu zählen u. a. Lösungswege für schwierige Situationen in Trainings- und Beratungskontexten. Als Vertiefung organisieren sich die TrauBe-Studierenden in Intervisionsgruppen, in denen sie sich eigenverantwortlich mit ausgewählten handlungsfeldrelevanten Inhalten beschäftigen, eigene Trainings- bzw. Beratungsfälle besprechen und professionelles Verhalten weiter reflektieren und einüben.

Das Studienprogramm wird von einem Mentoring-Programm flankiert. Die TrauBe-Studierenden werden in Gruppen den in TrauBe Lehrenden zugeordnet, die als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner persönlich zur Verfügung stehen. Regelmäßige Treffen dienen dem Erfahrungsaustausch. Zudem führen alle TrauBe-Studierenden mit der „Standortbestimmung“ spätestens vor der Teilnahme an TrauBe IV mit ihren Mentoren und Mentorinnen ein strukturiertes Reflexionsgespräch zum bisherigen TrauBe-Verlauf sowie den weiteren Perspektiven in TrauBe und für das spätere Handlungsfeld durch.

4.4 Reflexionsportfolio

Die gesamte Kompetenzentwicklung im Verlauf von TrauBe wird von den Studierenden in einem Portfolio dokumentiert, das die Klammer um die teilweise sehr unterschiedlichen Elemente des Studienprogramms bildet. Hierbei handelt es sich, entsprechend der oben dargestellten Relevanz von Reflexion und Reflexionskompetenz für professionelles Trainings- bzw. Beratungshandeln, um ein Reflexionsportfolio. Orientiert man sich an den drei Dimensionen zur Charakteristik von Portfolios (Zweck, Inhalt, Auswahl; Häcker, 2011), so wird ein starker Fokus auf den Reflexionsprozess deutlich. Inhaltlich folgt das Portfolio direkt der Struktur des Curriculums.

Bei der Formulierung der Reflexionsinstruktionen wurde das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010) als theoretischer Hintergrund genutzt (für eine ausführlichere Darstellung siehe Krause, 2019, in diesem Band). Sprachlich wurde versucht, eine lösungsfokussiert wertschätzende Haltung (im Sinne der lösungsfokussierten Beratung nach de Shazer und Berg; de Shazer & Dolan, 2008) in den Instruktionen umzusetzen. Die Auswahl der konkreten zu reflektierenden Inhalte wird den Studierenden überlassen.

Zur gemeinsamen Auftaktveranstaltung werden den Studierenden die Reflexionsinstruktionen in Form des sogenannten TrauBe-Ordnerns ausgehändigt. Dieser enthält für jedes TrauBe-Element einen eigenen Bereich und wird durch die Studierenden durch schriftliche Ausarbeitungen und andere Dokumente ergänzt. So entsteht im Laufe der Semester eine systematische Sammlung und Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung, die bei der Beratung der Studierenden und zur Standortbestimmung herangezogen wird.

4.5 Abschlussprüfung

Um sicherzustellen, dass die Studierenden entsprechende Kompetenzen für Trainings- bzw. Beratungstätigkeiten erworben haben, wird das Studienprogramm mit der Erstellung eines Modellvideos und dessen Reflexion in einem Prüfungsgespräch abgeschlossen. Neben diesem handlungspraktischen Teil werden hier auch theoretische Grundlagen geprüft, die sich die Studierenden neben den Lehrveranstaltungen auch in einem eigenverantwortlichen Literaturstudium erarbeiten. Auch dieses wird wiederum im Portfolio in erster Linie im Hinblick auf den Transfer in das eigene Trainings- und Beratungshandeln reflektiert.

Der Umfang von TrauBe entspricht insgesamt 30 Leistungspunkten. Durch die Integration bzw. Anrechnung regulärer Lehrveranstaltungen für TrauBe kann der zusätzliche zum regulären Studium betriebene Aufwand um bis zu 12 Leistungspunkte reduziert werden.

5. Evaluation

Zur Überprüfung der angestrebten Ziele wurde im Juli 2017 mit der Evaluation des Studienprogramms begonnen.

5.1 Evaluationskonzept und Methode

Das Vorgehen entspricht dabei nach Gollwitzer & Jäger (2007) einer Programmevaluation, da die Wirkungen eines vorab definierten Programms analysiert sowie Erfolgsfaktoren und -hindernisse für die Etablierung und Fortsetzung des Programms identifiziert werden sollen. Die TrauBe-Studierenden werden dafür zu drei Messzeitpunkten per Fragebogen in

Bezug auf die weiter unten genannten Konstrukte bzw. Kompetenzen im Sinne einer summarischen Evaluation (Bortz & Döring, 2006) befragt, um erwartete Veränderungen erfassen zu können.

Die Befragungen finden bei der Auftaktveranstaltung, vor der ersten TrauBe-spezifischen Lehrveranstaltung (TrauBe IV) und nach der Abschlussprüfung statt. Es handelt sich also um eine Längsschnittuntersuchung mit Prä-, Verlaufs- und Postmessung. Um Veränderungen auf die Teilnahme am Studienprogramm zurückführen zu können, wird eine Kontrollgruppe der gleichen Studiengangskohorte analog zu denselben Messzeitpunkten befragt (s. Abbildung 4).

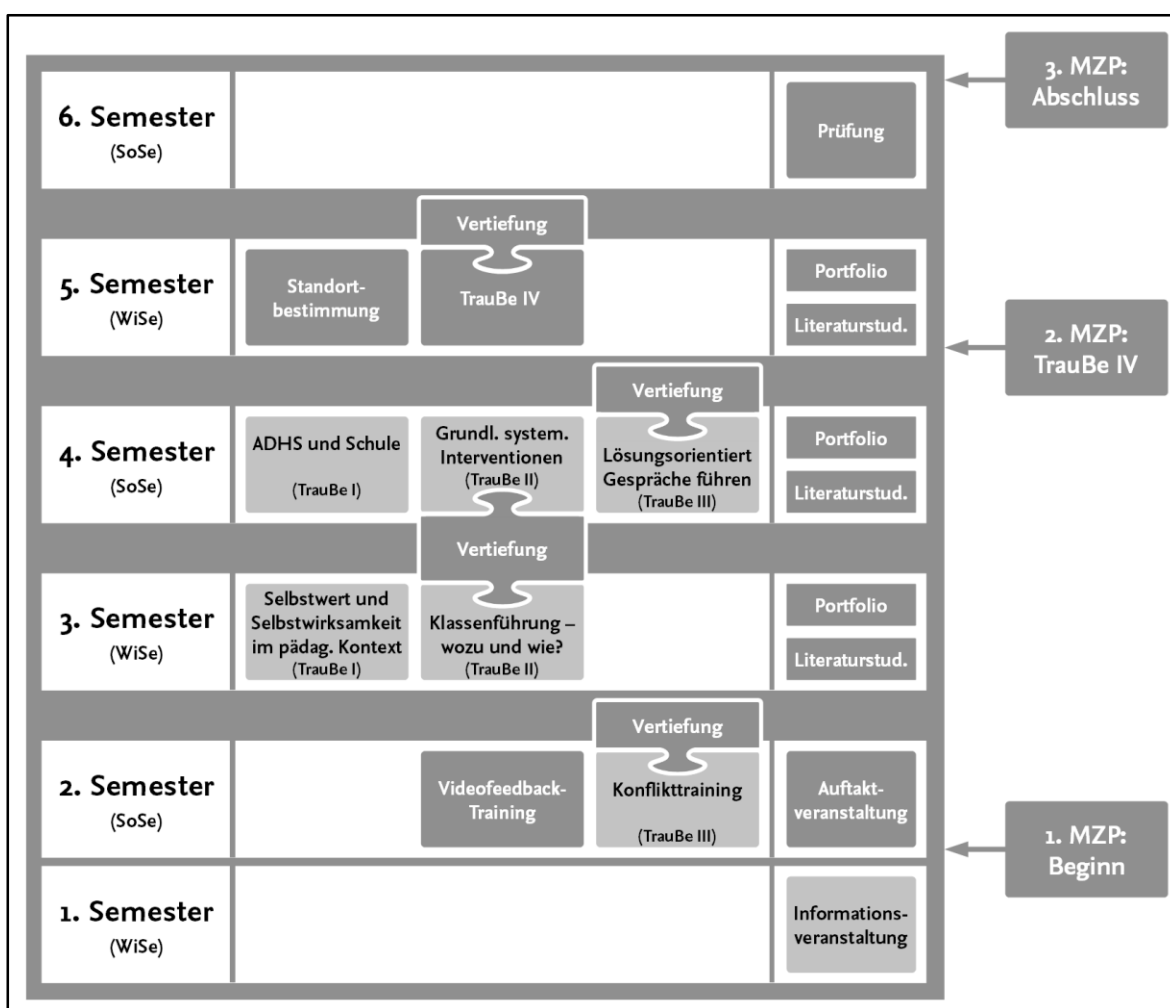


Abbildung 4.

Messzeitpunkte der Evaluation

Parallel erfolgt laufend eine formative Evaluation (Bortz & Döring, 2006) zum Zwecke der Modifizierung und Verbesserung von TrauBe, u. a. über regelmäßige Feedbackgespräche mit den Mentorinnen und Mentoren sowie einer qualitativen Evaluation der

TrauBe IV-Veranstaltung. Als Ergebnis dieser formativen Evaluation wurde 2017 beispielsweise das Videofeedback-Training als neues Element in das Studienprogramm implementiert.

5.2 Angenommene Wirkungen der TrauBe-Teilnahme

Auf Basis der bisherigen Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an TrauBe zunächst den Erwerb relevanter Aspekte von Persönlicher Kompetenz und Sozialkompetenz ermöglicht bzw. begünstigt. Hierzu zählen insbesondere Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit; daneben aber auch Copingstrategien und Empathie. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und dem Erwerb professioneller Reflexionskompetenz sollte dabei auch ein für selbstregulative Entwicklungsprozesse günstiger Attributionsstil gefördert werden.

Im Rahmen des Zuwachses an theoretischer und praktischer Expertise in den Handlungsfeldern Training bzw. Beratung durch die Teilnahme an den TrauBe-Modulen und den entsprechenden Vertiefungen werden Kompetenzen v. a. auf dem Gebiet von Gruppenleitung und Gesprächsführung erworben und eingeübt. Hierdurch sollte sich auch die Fähigkeit der Gestaltung von Kommunikationsprozessen in Gruppen und Dyaden verbessern, so dass von einem Erwerb an Kommunikationskompetenz ausgegangen werden kann.

Die fortdauernde Unterstützung der Studierenden durch die in TrauBe Lehrenden und deren Engagement – vor allem in den Menteegruppen, aber auch in den Vertiefungen der Module – geht über die im regulären Studium übliche Unterstützung und Zuwendung deutlich hinaus. Auch stehen TrauBe-Studierende in der Vertiefungsarbeit in engerem Kontakt zu Mitstudierenden und erhalten auch von diesen in vertrauensvoller Atmosphäre und in einem geschützten Rahmen Rückmeldung, Anerkennung und Wertschätzung. Hierdurch sind entsprechende positive Effekte auf das interpersonale Vertrauen der TrauBe-Studierenden denkbar. Auch kann das Verhalten der Lehrenden durch den intensiveren Kontakt möglicherweise differenzierter nachvollzogen werden, sodass zum einen deren Handeln transparenter und gerechter erscheint und zum anderen eine Perspektivübernahme zusätzlich gefördert werden könnte.

Es ist zu vermuten, dass sich für die Teilnahme an TrauBe besonders Studierende interessieren, die an einer späteren Tätigkeit in Training oder Beratung interessiert sind und entsprechende Studieninhalte in ihrem regulären Studium vermissen. Die Zulassung zu TrauBe erfolgt auf Basis eines Bewerbungsschreibens, in dem u. a. die Motivation für die Teilnahme an TrauBe darzulegen ist. Daher ist von einer entsprechenden Selbstselektion auszugehen. Der Bewerbungsprozess dürfte also zu einer höheren Passung des Studiums mit den jeweiligen Erwartungen bzw. beruflichen Zielen der Studierenden führen, was sich wiederum in einer höheren Studienzufriedenheit und ggf. auch einem höheren subjektiven Wohlbefinden ausdrücken sollte bzw. könnte.

Als ergänzende Kontrollvariablen werden die Lern- und Leistungsmotivation, die grundlegenden Persönlichkeitsfaktoren (Big 5) sowie soziodemografische Angaben betrachtet. In Tabelle 2 sind die Kompetenzen, die durch die Teilnahme an TrauBe erworben werden können bzw. sollten, und die zu deren Messung verwendeten Instrumente zusammengefasst.

Tabelle 2.

In der Evaluation erhobene Konstrukte und dafür verwendete Instrumente

Konstrukt	Instrument und Skalen
Reflexionskompetenz	Fragebogen nach Ulrich (2014) Subskalen: Analytische Reflexion, Dialogische Reflexion, Emotionale Reflexion, Lösungsorientierte Reflexion
Allgemeine Selbstwirksamkeit	ASKU (Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammsted, 2012)
Emotionale Selbstwirksamkeit	Emotionale Selbstwirksamkeit (Schmitz & von Salisch, 2002) Subskalen: Bewusstheit, Dekodierung von Emotionen, Ausdruck/Skripte, Empathie, Zustand/Ausdruck, Emotionsbewältigung, Beziehung, Fähigkeit zu emotionaler Selbstwirksamkeit
Copingstrategien	SCI (Satow, 2012) Subskalen: Positives Denken, Aktive Stressbewältigung, Soziale Unterstützung
Empathie	Subskala „Perspective Taking“ des SPF (Paulus, 2016)
Attributionsstil	IE-4 (Kovaleva, Beierlein, Kemper & Rammstedt, 2014) Subskalen: Internale Kontrollüberzeugung, Externale Kontrollüberzeugung
Kommunikationskompetenz	Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte in Anlehnung an Tausch (1973)
Interpersonales Vertrauen	KUSIV3 (Beierlein, Kemper, Kovaleva, & Rammsted, 2012)
Gerechtigkeitserleben	SLG (Dalbert & Stoeber, 2011)
Studienzufriedenheit	Fragebogen nach Westermann, Heise, Spies & Trautwein (1996) Subskalen: Zufriedenheit mit Studieninhalten, Zufriedenheit mit Studienbedingungen, Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen
Subjektives Wohlbefinden	SPANE (Rahm & Heise, 2014; Rahm, Heise & Schuldt, 2017) Subskalen: Positive Emotionen, Negative Emotionen, Gesamtwert SWLS: Lebenszufriedenheit (Glaesmer, Grande, Braehler & Roth, 2011)
Lern- und Leistungsmotivation im Studium	Fragebogen nach Sudmann, Rath, Forkmann, Scherer & Gauggel (2014) Subskalen: Lernerorientierung, (normative) Ergebnisorientierung, (normative) Fähigkeitsorientierung, Herausforderungsorientierung
Persönlichkeit (Big Five)	BFI-K (Rammstedt & John, 2005) Subskalen: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für neue Erfahrungen
Soziodemografische Angaben	Studiengang, Alter, Vorerfahrungen mit Training und Beratung

Aufgrund der Selbstselektion der Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass auch bereits von Beginn an Unterschiede zwischen den TrauBe-Studierenden und Studierenden derselben Fächer, die nicht an TrauBe teilnehmen, bestehen. So könnten sich

beispielsweise eher Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit das zusätzliche Studienprogramm zutrauen und offener, gewissenhaftere Studierende mit höherer Zufriedenheit im Studium sowie einer stärker ausgeprägten Lern- und Herausforderungsorientierung eher Motivation für den zusätzlichen Lernaufwand bzw. die zusätzlichen, über das reguläre Studium hinausgehenden Inhalte und Lernformen haben. Weiterhin spricht auch ein höheres interpersonelles Vertrauen und erlebte Gerechtigkeit für die Bereitschaft, sich auf das Programm, die neuen Lerngruppen und auf Mentorin bzw. Mentor einzulassen. Eine generell höhere Bereitschaft bzw. Fähigkeit, sich selbst im Lernprozess zu reflektieren, wird als hilfreiche Ausgangsbasis bei den TrauBe-Studierenden ebenfalls erwartet.

5.3 Stichprobe

Bisher fand im Juli 2017 eine erste Prä-Messung statt, die den ersten der insgesamt drei geplanten Messzeitpunkte darstellt. 15 Studierende, die TrauBe 2016 oder 2017 begonnen hatten, füllten hierbei einen Fragebogen aus (Experimentalgruppe, EG). Das entspricht einer Teilnahmequote von 56%. In der zugrundeliegenden Population aller TrauBe-Teilnehmenden ist eine Person männlich, das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Befragung beträgt 22,6 Jahre. An der Befragung nahmen nur TrauBe-Studentinnen teil (der männliche Teilnehmer nicht). 60% der Teilnehmenden studieren im 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaften (1 FA BA EZW), die verbleibenden Teilnehmenden absolvieren einen 2-Fächer-Bachelor (Lehramt; 2 FA BA). Bis auf eine Person hatten alle TrauBe-Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung bereits Erfahrungen im Bereich Training und/oder Beratung. Die Erfahrungen wurden von 4 Teilnehmenden (26,7%) innerhalb und von 7 Teilnehmenden (46,7%) außerhalb des Studiums gemacht (im Rahmen von Beratungsstellen, pädagogischen Einrichtungen, Sportvereinen o. ä.) sowie von 3 Teilnehmenden (20%) sowohl innerhalb als auch außerhalb des Studiums.

Die EG wurde mit einer Gruppe von 47 Studierenden (davon sind 32 weiblich und 10 männlich, 5 Personen tätigten keine Angabe zum Geschlecht) verglichen, von denen sich zum Zeitpunkt der Befragung 44 (93,6%) im zweiten Studiensemester befanden (Kontrollgruppe, KG). Etwa 72% der KG studieren einen 2 FA BA und rund 28% im 1 FA BA EZW. Das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Befragung betrug 21,5 Jahre. Aus der KG haben 26 Teilnehmende (55,3%) bereits Erfahrungen im Bereich Training und/oder Beratung gesammelt. Hiervon haben 21 Personen (44,7%) die Erfahrungen außerhalb und 5 Personen (10,6%) sowohl außerhalb als auch innerhalb des Studiums gemacht. Erfahrungen, die über die in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten hinausgingen, lagen hauptsächlich im Bereich eines Freiwilligen Sozialen Jahres, einer Ausbildung, der Arbeit mit Kindern oder sonstigen pädagogischen Tätigkeiten.

5.4 Ergebnisse

Tabelle 3 zeigt die Anzahl der Teilnehmenden n , die Mittelwerte M und die Standardabweichungen SD für die betrachteten Konstrukte in EG und KG.

Tabelle 3.

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der untersuchten Konstrukte in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit sowie Ergebnisse der t-Tests und Effektstärken

Konstrukt	α^a	EG				KG			t	d^b
		n	M	SD	n	M	SD			
Reflexionskompetenz										
Analytische Reflexion	.37	15	7.23	1.11	46	6.62	1.06	1.99		.56*
Dialogische Reflexion	.64	15	6.63	1.70	44	6.50	1.50	.27		.08
Emotionale Reflexion	.55	15	7.91	1.37	46	7.41	1.24	1.31		.38
Lösungsorientierte Reflexion	.65	14	6.37	1.49	47	5.52	1.50	1.87		.57*
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.87	15	7.11	1.76	46	7.24	1.41	-.29		-.08
Emotionale Selbstwirksamkeit										
Bewusstheit	.81	15	6.91	1.38	46	7.05	1.64	-.31		-.09
Decodierung von Emotionen	.82	15	7.88	1.08	45	7.70	1.34	.47		.15
Skripte	.71	14	7.54	1.19	44	7.09	1.29	1.16		.36
Empathie	.53	15	7.24	1.58	46	7.26	1.30	-.04		-.01
Zustand	.73	15	7.00	1.49	46	7.16	1.80	-.31		-.10
Emotionsbewältigung	.74	15	6.53	1.74	45	6.80	1.85	-.49		-.15
Beziehung	.72	15	7.31	2.06	46	7.46	1.79	-.28		-.08
Fähigkeit zur emotionalen SW	.73	15	6.78	1.88	46	7.37	1.61	-.49		-.34
Copingstrategien										
Positives Denken	.80	15	6.10	2.51	47	6.10	1.90	-.00		.00
Aktive Stressbewältigung	.85	14	5.59	1.88	46	5.70	2.24	.16		.02
Soziale Unterstützung	.88	15	8.80	1.80	47	8.50	1.92	.61		.16
Empathie	.86	14	7.80	1.11	47	7.44	1.94	-.66		.23
Attributionsstil										
Internale Kontrollüberzeugung	.78	14	8.43	1.88	47	8.66	1.05	-.59		-.15
Externale Kontrollüberzeugung	.41	14	4.00	2.21	47	3.07	1.86	1.57		.46
Kommunikationskompetenz	.87	15	7.39	1.11	47	7.30	1.44	.22		.07
Interpersonales Vertrauen	.86	15	5.78	1.07	47	5.22	1.16	1.65		.50
Gerechtigkeitserleben	.77	14	6.83	2.35	47	7.38	1.85	-.92		-.26
Studienzufriedenheit										
mit Studieninhalten	.86	15	8.38	1.88	47	7.52	1.48	1.84		.51*
mit Studienbedingungen	.89	14	4.62	3.51	47	4.20	2.47	.42		.14
mit d. Bewältigung v. Belastungen	.92	15	2.96	2.63	47	3.80	2.73	-1.05		-.31
Subjektives Wohlbefinden										
Positive Emotionen	.89	13	15.85	5.34	46	16.93	3.78	-.69		-.23
Negative Emotionen	.83	13	9.85	5.49	46	8.24	4.13	1.15		.33
SWLS: Lebenszufriedenheit	.86	14	7.64	1.18	45	7.76	1.12	-.35		-.10

Anmerkungen: Bei den t -Tests werden die Unterschiede zwischen EG und KG betrachtet, das Signifikanzniveau p und die Effektstärke d beziehen sich ebenfalls auf diese Unterschiede. ^a Cronbachs Alpha, ^b Cohens d ; * $p < .05$.

Außerdem können die interne Konsistenz für jede Skala in Form von *Cronbachs Alpha*, die *t*-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Unterschiedstestung entnommen werden. Aufgrund gerichteter Unterschiedshypothesen (vgl. 5.2) wurden jeweils einseitige Testungen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ durchgeführt. Alle Berechnungen wurden mit dem Statistikprogramm IBM® SPSS® Statistics 23 durchgeführt.

Bereits zum Zeitpunkt der Aufnahme von TrauBe ergaben sich dabei signifikante Unterschiede zwischen EG und KG: Die TrauBe-Studierenden zeigten wie erwartet signifikant höhere Werte auf zwei Subskalen der Reflexionskompetenz (Analytische Reflexion mit $d = .56$, $p < .05$ sowie Lösungsorientierte Reflexion mit $d = .57$, $p < .05$) und in der Zufriedenheit mit den Studieninhalten ($d = .51$, $p < .05$). Die Unterschiede entsprechen mittelgroßen Effekten. Bei allen anderen interessierenden Subskalen bzw. Konstrukten unterschieden sich TrauBe-Studierende und Kontrollgruppe nicht.

Eine Analyse der Kontrollvariablen ergab auch hier signifikante Unterschiede zwischen TrauBe-Studierenden und anderen Studierenden derselben Fächer (s. Tabelle 4). Die TrauBe-Studierenden zeigten eine höhere Lernorientierung ($d = .76$, $p < .01$) und Herausforderungsorientierung ($d = .53$, $p < .05$) sowie eine größere Offenheit für neue Erfahrungen ($d = .70$, $p < .05$). Auch hier sind die Effektstärken als mittelgroß einzuschätzen.

Tabelle 4.

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Kontrollvariablen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit sowie Ergebnisse der t-Tests und Effektstärken.

Kontrollvariable	α^a	<i>n</i>	EG		<i>n</i>	KG		<i>t</i>	<i>d^b</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		
Lern- und Leistungsmotivation									
Lernorientierung	.67	15	8.22	1.45	47	7.09	1.51	2.57	.76**
Ergebnisorientierung	.81	15	7.69	2.40	47	7.31	2.59	.50	.15
Fähigkeitsorientierung	.86	15	5.09	2.67	47	4.88	1.84	.35	.09
Herausforderungsorientierung	.85	15	6.13	2.56	47	4.94	1.87	1.96	.53*
Normative Ergebnisorientierung	.91	15	3.60	2.46	47	3.43	2.40	.23	.07
Normative Fähigkeitsorientierung	.96	14	1.43	1.91	47	1.77	2.00	-.57	-.17
Persönlichkeit (Big Five)									
Extraversion	.76	15	6.95	1.90	47	6.43	1.98	.89	.27
Verträglichkeit	.69	15	6.15	2.10	47	5.58	1.91	.98	.28
Gewissenhaftigkeit	.58	15	7.08	1.60	46	6.81	1.35	.65	.18
Neurotizismus	.80	15	5.22	2.48	46	5.54	2.12	-.49	-.14
Offenheit für neue Erfahrungen	.71	15	7.97	1.54	47	6.90	1.70	2.17	.66*

Anmerkungen: Bei den *t*-Tests werden die Unterschiede zwischen EG und VG betrachtet, das Signifikanzniveau p und die Effektstärke d beziehen sich ebenfalls auf diese Unterschiede. ^a Cronbachs Alpha, ^b Cohens d ; * $p < .05$, ** $p < .01$.

6. Fazit / Ausblick

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell zielt darauf ab, Studierenden Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen zu geben, die für eine spätere berufliche Tätigkeit in den Handlungsfeldern Training und Beratung benötigt werden. Es bietet dabei einen niedrighschwelligen Zugang und ein strukturiertes, theoriebasiertes Curriculum, das besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der für die Expertiseentwicklung äußerst wichtigen Reflexionskompetenz legt. Ob und inwieweit die Ziele von TrauBe auch erreicht werden, kann zum jetzigen Zeitpunkt (noch) nicht beantwortet werden. Erste Rückmeldungen von TrauBe-Absolventinnen und -Absolventen zeigen zwar, dass das Studienprogramm beim Verfolgen der beruflichen Ziele hilfreich sein kann, sei es für die Stellensuche im gewünschten Berufsfeld oder für die Zulassung zu einem Master-Studiengang, der zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie qualifiziert. Ob der beabsichtigte Kompetenzerwerb stattgefunden hat, ist aber zurzeit nicht geklärt. Die größte Herausforderung stellt daher aktuell die Sicherstellung einer empirisch fundierten und damit auch inhaltlich aussagekräftigen Evaluation und auf der Basis ihrer Ergebnisse die Weiterentwicklung von TrauBe bzw. die Anpassung an sich ggf. verändernde Studien- und Studierendenstrukturen dar. Ebenfalls von Interesse ist eine strukturierte Verbleibsstudie.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, T., Runkel, R. & Scholl, W. (2010). Ausbildung von Trainern, Coachs und Beraterinnen für Organisationen. In U. P. Kanning, L. von Rosenstiel, & H. Schuler (Hrsg.), *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft* (S. 210-222). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 201-211). Berlin: Springer.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3)*. Köln: GESIS.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU)*. Köln: GESIS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dalbert, C. & Stoeber. (2011). Warum die durch Schüler und Schülerinnen individuell erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 5-18.

- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S.163-182). Bern: Huber.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2008). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Auer.
- Dietrich, A. (2006). Transient hypofrontality as a mechanism for the psychological effects of exercise. *Psychiatry Research*, 145, 79-83.
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In B. Szczyba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 167-184). Berlin: LIT.
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E. & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction With Life Scale (SWLS). Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 127-132.
- Gollwitzer, M. & Jäger, S. J. (2007). *Evaluation*. Weinheim: Beltz
- Häcker, T. (2011). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Jürgens, B. (2009). Vom Novizen zum Experten - Einstieg in professionelle Handlungskompetenzen während des Studiums? In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Berichte aus der Psychologie. Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 11-28). Aachen: Shaker.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung. Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 210-220.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2014). *Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi: 10.6102/zis184
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 62-70.
- Krause, G. (2009). Das Braunschweiger Trainingsmodell – „next generation“. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 29-46). Aachen: Shaker.

- Krause, G. (2019). Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S.83-106). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231304-0>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Paulus, C. (2016). *Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF)*. Verfügbar unter <http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/SPF-IRI-V6.2.pdf>
- Paus, E. & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124-134.
- Rahm, T. & Heise, E. (2014). *Measuring the frequency of positive and negative affect – validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany*. Forschungsreferat auf der 7th European Conference on Positive Psychology (ECP) in Amsterdam.
- Rahm, T., Heise, E. & Schuldt, M. (2017). Measuring the frequency of emotions - Validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany. *PLOS ONE* 12(2): e0171288.
- Rammstedt, B. & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory BFI-K: Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, 195-206.
- Reimann, P., Rapp, A. (2008). Expertiseerwerb. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 155-197). Bern: Huber.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation*. Verfügbar unter: <http://www.drSATOW.de>
- Schmitz, G. & Von Salisch, M. (2002). *Emotionale Selbstwirksamkeit*. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Emotionale_Selbstwirksamkeit/emotionale_selbstwirksamkeit.htm
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Sudmann, S., Rath, D., Forkmann, T., Scherer, A. & Gauggel, S. (2014). *Lern- und Leistungsmotivation im Studium*. Aachen: Psychometrikon.

- Tausch, R. (1973). Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten durch den Psychotherapeuten (VEE). *Gesprächspsychotherapie*, 5, 81-82. Göttingen: Hogrefe.
- Ulrich, A.-M. (2014). *Reflexionskompetenz als Kernkompetenz von TrainerInnen und BeraterInnen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Pädagogische Psychologie, TU Braunschweig.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2009). Wie kommen Lehrer/innen vom Wissen zum Handeln? In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 155-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Zusammenfassung

Im Rahmen der Lehramtsausbildung werden an der TU Braunschweig zur Vorbereitung auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum (ASP) Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende durchgeführt. Damit perspektivisch alle Lehramtsstudierenden an diesen Trainings teilnehmen können, ist es notwendig, entsprechend viele Trainerinnen und Trainer durch eine Schulung zur Durchführung dieses Trainings zu befähigen. Vorgestellt werden in diesem Beitrag zunächst die strukturelle Ausgangssituation, das Konzept des Classroom-Management-Trainings, die Kompetenzen, welche Classroom-Management-Trainerinnen und -Trainer benötigen sowie das Konzept der Schulung und Möglichkeiten der Evaluation und Qualitätssicherung.

Schlüsselbegriffe: Classroom-Management-Trainerinnen und Trainer, Schulungskonzept, Lehrkräftefortbildung

Dr. Gesa Uhde, Prof. Dr. Barbara Thies, Lena Hannemann, M. Sc.
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
g.uhde@tu-braunschweig.de

1. Ausgangssituation

An der TU Braunschweig wurde im Teilprojekt KoBB (**K**ompetenzorientierte **B**eratungs- und **B**egleitstrukturen) des Projektes TU4Teachers im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein Classroom-Management-Training für Lehramtsstudierende in der Bachelorphase entwickelt, durchgeführt und evaluiert (Uhde, Thies, Perst & Hannemann, 2018). Das Training dient zur Vorbereitung der Studierenden auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum, indem Wissen und Handlungssicherheit im Bereich des Classroom-Managements vermittelt werden. Da viele angehende Lehrkräfte vor Beginn erster Praxisphasen über Verunsicherungen und unzureichende Vorbereitung klagen (Havers, 2010; Lubitz, 2007; Melnick & Meister, 2008; O'Neill & Stephenson, 2012), zielt das Training überdies darauf, dieses Gefühl der Verunsicherung zu reduzieren und das Gefühl des Vorbereitet-seins zu erhöhen. Das Classroom-Management-Training (CMT) wurde bereits mit zwei Kohorten von Lehramtsstudierenden durchgeführt und positiv evaluiert (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht).

Aufgrund fehlender personeller Ressourcen konnten in den ersten beiden Kohorten nicht alle Studierenden am CMT teilnehmen (Studierende, die nicht am Präsenztraining teilnahmen, absolvierten im gleichen Zeitraum einen Onlineliteraturkurs zum Thema Classroom-Management). Da die Teilnehmenden des Präsenztrainings günstigere Werte bezogen auf das selbsteingeschätzte Wissen und die selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen Regeln, Störungsintervention und Klarheit des Handlungsprogramms (Hannemann et al., eingereicht) aufwiesen als die des Online-Literaturkurses, sollen perspektivisch alle Lehramtsstudierenden das CMT durchlaufen. Um diesen Bedarf an Trainingsveranstaltungen decken zu können, ist es notwendig, weitere Trainerinnen und Trainer zu schulen, die das CMT zukünftig in standardisierter Form durchführen. Zur Durchführung des CMT müssen Trainerinnen und Trainer über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen verfügen (s.u.). Der Erwerb dieser Kenntnisse und Kompetenzen wird durch unterschiedliche Elemente im Rahmen der Schulung unterstützt. Zur Verdeutlichung dessen, was Trainerinnen und Trainer bei der Durchführung des CMT können und wissen müssen, wird zunächst das CMT beschrieben und anschließend auf die Anforderungen an CM-Trainerinnen und -Trainer eingegangen.

2. Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT)

Da Studierende zu Beginn erster Praxisphasen vor allem Unsicherheiten auf der Handlungsebene beschreiben, sollte ein angemessenes Lehrveranstaltungsformat zur Vermittlung von Classroom-Management-Kompetenzen deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen. Das Format des kognitiven Verhaltenstrainings entspricht diesen Anforderungen und hat sich zudem bereits in unterschiedlichen Untersuchungen als wirksam auf allen drei Ebenen erwiesen (Hinsch & Pfungsten,

2007; Jürgens, Lübben, Friedrich & Kaps, 2014; Lubitz, 2007; Uhde, 2015). Beim CMT handelt es sich um ein kognitiv-behaviorales Training, welches auf die Verbesserung der Classroom-Management-Kompetenzen zielt. Das Training basiert strukturell auf bewährten Elementen aus Trainings der sozialen Kompetenz (Hinsch & Pfingsten, 2007; Uhde, 2015) und inhaltlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Forschung zum Classroom-Management (Emmer & Sabornie, 2015; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Da es zur Vorbereitung auf eine der ersten Praxisphasen dient, werden im CMT nur für diese Phase relevante Inhalte des Classroom-Managements fokussiert.

Das CMT besteht aus drei jeweils fünfstündigen Präsenzsitzungen, die einmal wöchentlich mit einer Gruppe von maximal 15 Studierenden unter Anleitung einer ausgebildeten Trainerin stattfinden. Zusätzlich zu den Präsenzsitzungen gibt es einen Onlinebegleitkurs, der zur Unterstützung des Transfers der Trainingsinhalte in die Praxis dienen soll und die Studierenden vom zweiten Trainingstag bis zum Ende des Allgemeinen Schulpraktikums begleitet. Das Training ist sehr systematisch aufgebaut und im Ablauf stark strukturiert (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 3.

Elemente des CMT. RS = Rollenspiel

Entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training enthält es sowohl Elemente, die auf die Bewusstmachung und Veränderung der Kognitionen zielen, und gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil praktischer Elemente, die sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Die wichtigsten Methoden des CMT sind Instruktion und Modellierung durch die Trainerin oder den Trainer, Einzel- und Partnerarbeiten, Plenumsdiskussionen, Übungen zur Modifikation von Kognitionen und – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten. Diese Rollenspiele finden zum Teil mit und zum Teil ohne Videofeedback statt. Die Komplexität der zu übenden Situationen und der durchzuführenden Rollenspiele

steigert sich dabei im Verlauf des Trainings. Anhand dieser Auflistung der Trainingsmethoden wird deutlich, welches methodische Repertoire Trainerinnen und Trainer des CMT beherrschen müssen (für eine ausführlichere Darstellung des CMT siehe Hannemann, Uhde & Thies, 2019, in diesem Band).

Wie Fries & Souvignier (2015) feststellen, ist „die Wirksamkeit eines Programms abhängig von der Qualität seiner Durchführung.“ (S. 415). So zeigten sich in verschiedenen Studien deutliche Unterschiede in den Trainingseffekten zwischen den Gruppen in Abhängigkeit von den jeweiligen Trainerinnen bzw. Trainern. Zur qualitativ hochwertigen Umsetzung von Trainingsprogrammen betonen Fries & Souvignier (2015) daher, „dass Umsetzung und Nachhaltigkeit durch begleitende Maßnahmen unterstützt werden sollten. Im Hinblick auf die Qualität der Umsetzung müssen Programme also weitestgehend selbsterklärend sein und/oder durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden.“ (S. 415). Auch Klauer (2001) spricht sich dafür aus, durch entsprechende Übung und Supervision sicherzustellen, dass die Trainerinnen und Trainer das jeweilige Konzept auch sinngemäß umsetzen. Um das CMT für eine große Gruppe Lehramtsstudierender in standardisierter und möglichst vergleichbarer Form durchführen zu können, ist es daher notwendig, die Personen, welche das CMT durchführen, adäquat zu schulen. Entsprechend dieser Auffassung von Fries & Souvignier (2015) erhalten Teilnehmende daher einerseits ein ausführliches Manual zur Durchführung des CMT, aber auch eine umfangreiche Schulung und darüber hinaus werden nach Abschluss des Prüfungstrainings regelmäßige Besprechungen, Konferenzen und Supervisionssitzungen (s.u.) durchgeführt.

3. Trainerin/Trainer für Classroom-Management

„Trainings dienen der systematischen Aneignung von Fähigkeiten, Konzepten oder Einstellungen, die zu verbesserter Leistung in einer anderen Umgebung führen“ (Goldstein & Ford, 2002 nach Kauffeld, 2010, S. 3). Sowohl das CMT selbst als auch die Schulung zur Trainerin/zum Trainer für das CMT entsprechen diesem Trainingsverständnis, lassen sich darüber hinaus noch spezifischer als Lehrkrafttraining bezeichnen, wobei sie sich im zeitlichen Umfang deutlich unterscheiden. Zielgruppe des Schulungsangebotes sind Lehrende der Universität aus dem Bereich der Bildungswissenschaften und Lehrkräfte an Schulen. Als Lehrkrafttrainings werden Arrangements bezeichnet, „innerhalb derer zukünftige oder schon in der Praxis stehende Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu ändern oder neues Verhalten zu erwerben“ (Jürgens, 1983). Mutzeck & Pallasch (1983) betonen, dass Lehrkrafttrainings über die Verhaltensschulung hinausgehend auch auf eine Einstellungsänderung der Teilnehmenden abzielen. Ziel ist dabei der Erwerb oder die Modifikation berufsbezogener Handlungskompetenzen, wobei die Gesamtheit der sozialen Interaktion in der Schulklasse fokussiert wird, das heißt, dass neben den motorischen Verhaltensanteilen auch das

emotionale Erleben und die kognitive Verarbeitung von Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft thematisiert wird (Pallasch, Mutzeck & Reimers, 2002; Toepell, 2010).

Welche Anforderungen werden an die zukünftigen CM-Trainerinnen und -Trainer gestellt? Generell kann festgehalten werden, dass CM-Trainerinnen und -Trainer also in der Lage sein müssen, den Trainingsteilnehmenden eine strukturierte Lernumgebung mit Möglichkeiten zur wiederholten Übung bestimmter – vor allem berufsbezogener – Handlungskompetenzen zu bieten. Anhand der Lernziele, die für die Trainerinnen- und Trainerschulung formuliert wurden, lassen sich die erforderlichen Kompetenzen und Wissensbestandteile der CM-Trainerinnen und -Trainer konkretisieren. Nach Abschluss der Schulung...

- kennen die Teilnehmenden theoretische Hintergründe zum Classroom-Management (z.B. Emmer & Sabornie, 2015; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006),
- kennen die Teilnehmenden theoretische Hintergründe zum Bereich Lernpsychologie und Humanistische Psychologie (z.B. Rogers, 2009),
- kennen die Teilnehmenden Unterschiede zwischen den Lehrveranstaltungsformen „Training“ und „Unterricht“ (z.B. Döring, 2017; Fries & Souvignier, 2015),
- kennen die Teilnehmenden Unterschiede zwischen der Rolle als Trainer/Trainerin und der Rolle als Lehrkraft (z.B. Döring, 2017; Fries & Souvignier, 2015),
- kennen die Teilnehmenden den Ablauf des CMT und die (didaktischen) Hintergründe der einzelnen Trainingselemente,
- führen die Teilnehmenden Methoden des CMT eigenständig und konzeptkonform durch, d.h. sie
 - geben eindeutige Instruktionen,
 - leiten Plenumsdiskussionen zurückhaltend und zielführend,
 - leiten Einzel-, Partner und Gruppenarbeitsphasen an,
 - modellieren Rollenspiele,
 - leiten in Kleingruppen Rollenspiele und Videofeedback an,
 - leiten in der Großgruppe Rollenspiele und Feedbackphasen an,
- zeigen Teilnehmende im Training die Haltung einer Trainerin/eines Trainers, die dem Modell der humanistischen Psychologie nach Rogers entspricht, insbesondere gehen sie wertschätzend, kongruent, interessiert, anregend und unterstützend sowie authentisch mit den Trainingsteilnehmenden um (Rogers, 2009),
- kennen die Teilnehmenden Strategien zum Umgang mit schwierigen Situationen im Training und wenden diese bei Bedarf flexibel und zielführend an,
- setzen die Teilnehmenden direktives und non-direktives Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten konzeptkonform im Training ein.

4. Ablauf der Schulung zur CM-Trainerin /zum CM-Trainer

Bevor der Ablauf der CMT-Schulung dargestellt wird, sollen zunächst **Besonderheiten der Schulung** in Abgrenzung zu anderen Trainerinnen- und Trainerausbildungen erwähnt werden: Wie aus der obigen Auflistung der Lernziele deutlich wird, fokussiert die Schulung zur CM-Trainerin/zum CM-Trainer auch zu einem großen Teil wissenschaftlich fundiertes pädagogisch-psychologisches Wissen. Bei der Untersuchung in Deutschland angebotener Trainerinnen- und Trainerausbildungen fanden Wißhak & Hochholding (2015), dass sich die meisten Trainerinnen- und Trainerausbildungen „auf eine große Bandbreite verschiedener pädagogisch-didaktischer Fertigkeiten [richteten], dagegen weniger auf wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen.“ (S. 124). Die CM-Trainerinnen- und -Trainerschulung unterscheidet sich von anderen Trainerinnen- und Trainerausbildungen auch derart, dass nicht die grundsätzliche Fähigkeit zur Erstellung von Lernsettings (Beyer-Stiepani & Scarbath, 2012; Wißhak & Hochholding, 2015) im Vordergrund steht, da es ein festes Konzept gibt, welches die späteren Trainerinnen und Trainer durchführen können sollen. Die Schulung richtet sich an Personen, die als Lehrkraft an Schulen arbeiten oder als Lehrende an der Universität in den Bildungswissenschaften. Dadurch bringen die Teilnehmenden einerseits bereits Vorerfahrungen und Hintergrundwissen aus dem Bereich der Lehre und des Schulalltages und ggf. des Classroom-Managements mit. Andererseits haben sie auch in der Rolle als Lehrkraft/Lehrende bereits etablierte Verhaltensweisen und Einstellungen, die sich von denen einer Trainerin/eines Trainers zum Teil unterscheiden. Daraus ergibt sich die Herausforderung, im Rahmen der Schulung die Haltung einer Trainerin/eines Trainers zu erlernen und im Rahmen der CMTs anzuwenden, während gleichzeitig im Schul- oder Universitätsalltag weiterhin die Rolle als Lehrkraft bzw. Lehrende/r eingenommen wird.

Orientiert an den o. g. Zielen und Inhalten, muss laut Beyer-Stiepani und Scarbath (2012) eine Schulung zeitlich und methodisch so gestaltet sein, dass „der Teilnehmer Gelegenheit hat, seine Rolle als Trainer zu überdenken und sein Verhalten zu reflektieren, aber auch Feedback erhält über seine Wirkung als Trainer. Darüber hinaus ist es wichtig, auch hier im Sinne der Handlungsorientierung, dass genügend Raum ist, aktiv Methoden zu erleben und auszuprobieren.“ (S. 29).

Die CMT-Schulung im Umfang von insgesamt ungefähr 100 Stunden ist modularisiert aufgebaut mit Präsenzelementen und zum Teil online zu bearbeitenden Selbstlern-Elementen und wird mit einer Abschlussprüfung in Form eines eigenverantwortlich durchgeführten Trainings beendet (s. Abbildung 2).

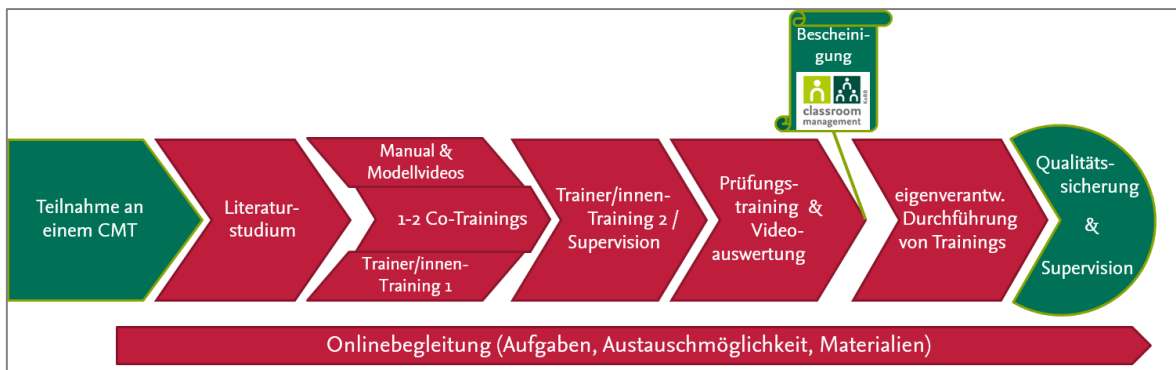


Abbildung 4.
Elemente der Schulung für CM-Trainerinnen und -Trainer

Den Auftakt zur Schulung stellt ein für alle Schulungsteilnehmenden durchgeführtes CMT dar, welches sie in der gleichen Form durchlaufen, wie es mit Studierenden durchgeführt wird. Ziel dabei ist einerseits, sie mit Trainingsinhalten, -ablauf und -methoden vertraut zu machen, darüber hinaus auch die Perspektive der Trainingsteilnehmenden nachvollziehen zu können und an geeigneten Stellen darüber zu reflektieren. Dieses Vorgehen entspricht laut Wahl (2006) einem >pädagogischen Doppeldecker<, dabei „werden Lehr- und Lernprozesse gedoppelt. Dies bedeutet, dass im Kurs genau das geschieht, um was es inhaltlich geht. Im Anschluss daran wird der Prozess reflektiert“ (S. 297). Überdies findet auch schon eine erste Modellierung des zu erlernenden Trainerinnen- bzw. Trainerverhaltens statt, indem das Verhalten der Ausbildungstrainerinnen erlebt und beobachtet werden kann. Die Teilnahme an dem CMT in dieser Form dient den Schulungsteilnehmenden darüber hinaus auch zur Selbstüberprüfung, ob das Trainingskonzept zur eigenen Person passt.

Nach der Teilnahme am CMT erarbeiten sich die Teilnehmenden im Rahmen eines **Literaturstudiums** anhand von wissenschaftlich fundierten Texten, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, theoretische Grundlagen zu den Bereichen Classroom-Management, Lernpsychologie & Humanistische Psychologie und Lehrkrafttrainings & Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten. Dieses Literaturstudium dient zusammen mit dem Manual und den Modellvideos zur Vorbereitung auf die Co-Trainings und das erste Trainer/innen-Training.

Die angehenden Trainerinnen und Trainer erhalten ein ausführliches **Manual** zum CMT, welches nicht nur den Ablauf darstellt, sondern auch wörtliche Instruktionen, wichtige Hinweise zu Stolpersteinen im Trainingsablauf und überdies theoretisch fundierte Exkurse zu relevanten Themen, die im Training erfahrungsgemäß häufiger angesprochen werden, enthält und damit den oben genannten Empfehlungen von Fries & Souvignier (2015) entspricht. Auf einer zugangsgeschützten Onlineplattform werden ergänzend **Modellvideos** zu einzelnen CMT-Elementen zur Verfügung gestellt, welche die Instruktion und Durchführung der jeweiligen Elemente veranschaulichen.

Trainer/innen-Training 1: In diesem eintägigen Training für angehende Trainerinnen und Trainer werden der Ablauf des CMT, die Anleitung und Durchführung einzelner CMT-

Elemente und Grundprinzipien des CMT besprochen und entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training geübt. Auch hier werden im Sinne des bereits beschriebenen pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2006) Methoden des CMT angewendet, um Grundprinzipien des Trainings zu verdeutlichen (z.B. induktives Vorgehen wie bei der Übung zur Differenzierung angemessenen und unangemessenen Lehrkraftverhaltens aus dem CMT, die verwendet wird, um angemessene und unangemessene Instruktionen zu unterscheiden). Darüber hinaus wird die Rolle als Trainerin/Trainer insbesondere in Abgrenzung von der Rolle als Lehrkraft bzw. Lehrender/Lehrendem thematisiert.

Im Laufe der Schulungsteilnahme müssen alle Teilnehmenden jeweils ein bis zwei **Co-Trainings** bei erfahrenen Trainerinnen/Trainern absolvieren. In der Rolle als Co-Trainee/ Co-Trainer werden einzelne Elemente des CMT in Absprache mit der erfahrenen Trainerin/dem erfahrenen Trainer übernommen und Kleingruppen bei der Durchführung von Rollenspielen angeleitet und bei deren Auswertung unterstützt. Im Anschluss an das Co-Training gibt die erfahrene Trainerin/der erfahrene Trainer ein ausführliches Feedback über die Art der Durchführung und zum Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten.

Trainer/innen-Training 2: Aufbauend auf den in den Co-Trainings gesammelten Erfahrungen in der Rolle als Trainerin/Trainer und in Bezug auf die Anleitung und Durchführung der einzelnen CMT-Elemente werden in diesem zweiten ebenfalls eintägigen Trainer/innen-Training der Umgang mit schwierigen Situationen im Training, ethische Fragen und weiterführende, individuelle Fragen der Schulungsteilnehmenden besprochen und auch entsprechend geübt. Ein Lernziel der Schulung ist in diesem Zusammenhang – wie es auch Scarbath und Beyer-Stiepani (2012) hervorheben – dass die Teilnehmenden „fördernde und hemmende Trainerverhaltensweisen [kennen] und sich der besonderen Wirkung [ihrer] Person als Trainer für den Lernerfolg bewusst [sind].“ (S. 27).

Die Schulung wird durch eine **Prüfung** abgeschlossen. Diese besteht in der eigenständigen Durchführung eines vollständigen CMT mit Studierenden. Dieses Training wird vollständig auf Video aufgenommen und anschließend ausschnittsweise mit den Ausbildungstrainerinnen besprochen und reflektiert. Ist die Abschlussprüfung bestanden, erhält die/der Teilnehmende eine Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme an der Schulung und die bestandene Prüfung, wodurch sie/er Mitglied des Trainerinnen- und Trainerpools wird und fortan das CMT eigenständig in der manualisierten Form durchführen darf.

Onlinebegleitung: Während der gesamten Schulung werden auf einer zugangsgeschützten Onlineplattform Materialien zur Verfügung und ggf. kleinere Aufgaben gestellt sowie die Möglichkeit gegeben, sich mit den anderen Teilnehmenden in Foren auszutauschen. Ziel ist dabei, einerseits das Material (Texte, Trainingsmanual, Videos, Skripte) in gebündelter Form leicht erreichbar zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus, den Teilnehmenden, die außerhalb der Präsenzveranstaltungen während der Schulung nicht zwingend Berührungspunkte haben, eine gemeinschaftsfördernde virtuelle Begegnungsmöglichkeit zu gegenseitigem Austausch und Unterstützung anzubieten.

Ziel der Schulung ist es, einen Pool an geschulten Trainerinnen und Trainern aufzubauen, die das CMT zukünftig mit Lehramtsstudierenden vor deren Allgemeinem Schulpraktikum durchführen. Bei der großen Anzahl an Trainings, die für eine Kohorte von (aktuell ca. 450) Studierenden benötigt werden, ist die Qualitätssicherung der durchgeführten Trainings von zentraler Bedeutung. Diese wird einerseits angestrebt durch die hochstrukturierte Vorgehensweise im Training selbst, welche anhand des Manuals ausführlich beschrieben und jederzeit für die geschulten Trainerinnen und Trainer nachlesbar ist. Die umfangreiche Schulung zur CM-Trainerin/zum CM-Trainer leistet zudem einen wichtigen Beitrag zu vergleichbaren Verhaltensweisen und Haltungen der Trainerinnen und Trainer. Darüber hinaus werden nach Abschluss der Schulung mit allen aktiven CM-Trainerinnen und -Trainern in regelmäßigen Abständen Besprechungen und Konferenzen abgehalten. Im Rahmen dieser werden zum einen Videomitschnitte aus Trainings (mit dem Fokus auf dem Verhalten der jeweiligen Trainerin/des jeweiligen Trainers) reflektiert und überdies Erfahrungen und ggf. Schwierigkeiten mit der Durchführung besprochen. Zusätzlich besteht jederzeit das Angebot der Supervision mit den Ausbildungstrainerinnen. Dieses Vorgehen zur Qualitätssicherung entspricht damit den Aussagen von Fries & Souvignier (2015), „dass Umsetzung und Nachhaltigkeit durch begleitende Maßnahmen unterstützt werden sollten.“ (S. 415).

Der Aufbau der Trainerinnen- und Trainerschulung lässt sich grob am Modell der Entwicklung von Expertise nach Glaser (1996 nach Berliner, 2001) anlehnen. Dabei durchlaufen Novizinnen und Novizen zunächst die als „externally supported“ bezeichnete Phase, in der die Novizinnen und Novizen eine strukturierte Umgebung vorfinden, in welcher sie durch externe Unterstützung die grundlegenden Fähigkeiten kennenlernen und erwerben. In der folgenden als „transitional“ bezeichneten Phase nehmen Anleitung und Strukturierung durch andere ab und die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und zur Selbstregulation zu, zudem werden Standards für die Ausführung der Tätigkeiten entwickelt. In der dritten Phase – „self-regulatory“ genannt – wird die Kontrolle durch die zukünftige Expertin/den zukünftigen Experten über die eigene Lernumgebung immer größer, sie fordern das Feedback, das sie benötigen, eigenständig ein und bestimmen ebenso das Anforderungsniveau bezüglich der eigenen Entwicklung selbstständig. Die Struktur der vorgestellten Trainerinnen- und Trainerschulung orientiert sich ähnlich wie das Modell der Expertiseentwicklung „from supported learning to increasingly self-controlled, self-monitored, and self-reinforced learning“ (Berliner, 2001, S. 479).

5. Evaluation

Die erste Schulung für CM-Trainerinnen und -Trainer wird im Frühjahr des Jahres 2019 beginnen, so dass zunächst eine formative Evaluation (Bortz & Döring, 2006) im Rahmen des ersten Durchgangs erfolgen wird. Ziel ist dabei, die Durchführbarkeit des Konzeptes zu erproben, Rückmeldungen zur Angemessenheit der Inhalte und des zeitlichen Aufwands sowie zur Akzeptanz der einzelnen Module zu erhalten.

Zusätzlich zur formativen Evaluation, die Aufschluss geben soll über den Aufbau und Ablauf des Schulungskonzeptes, interessieren insbesondere die Effekte der Schulung auf die Teilnehmenden im Sinne einer summativen Evaluation (Bortz & Döring, 2006). Das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2012) ist in diesem Zusammenhang das bekannteste und am weitesten verbreitete Konzept zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen. Es umfasst die Ebenen *reaction*, *learning*, *behavior* und *results* (S. 21). Auf der Ebene *reaction* wird die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Training und den Trainerinnen/Trainern erhoben. Die Ebene *learning* erfasst Veränderungen im Wissen, in den Einstellungen und/oder Fähigkeiten der Teilnehmenden aufgrund der Trainingsteilnahme. Veränderungen im Verhalten der Trainingsteilnehmenden in deren (Berufs-)Alltag und damit der Transfererfolg werden auf der Ebene *behavior* erhoben. Auf der vierten und am schwierigsten zu erfassenden Ebene der *results* werden die Auswirkungen erhoben, die aufgrund des veränderten Verhaltens der Trainingsteilnehmenden in deren (Arbeits-)Umfeld auftreten. In ähnlicher Weise hat Lipowsky (2010) die Wirkungen von Lehrkräftefortbildungen auf vier Ebenen verortet und unterscheidet dabei die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrperson (Ebene 1), die Erweiterung der Lehrkraftkognitionen (Ebene 2), die Veränderungen unterrichtspraktischen Handelns (Ebene 3) und die Effekte auf Schülerinnen und Schüler (Ebene 4).

Um die Trainerinnen- und Trainerschulung summativ zu evaluieren, wären auf der Ebene der Reaktion die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Schulung zu erfassen. In diesem Zusammenhang möglichst positive Rückmeldungen zu erhalten, ist laut Lipowsky (2010) „eine notwendige, wenngleich eben keine hinreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess“ (S. 54). Überdies ist eine hohe Zufriedenheit für die Weiterempfehlung der Schulung an potentielle zukünftige Teilnehmende eine wichtige Unterstützung, um den Trainerinnen- und Trainerpool stetig erweitern zu können. Auf der Ebene *learning* bzw. der Erweiterung der Lehrkraftkognitionen ist es z.B. sinnvoll, einerseits durch Befragung der Teilnehmenden die Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Rolle als Trainerin/Trainer zu erfassen. Die Erfassung des in den Lernzielen formulierten Wissens zu theoretischen Hintergründen in Bereichen des Classroom-Managements oder der Psychologie könnte in Form von Wissenstests abgefragt werden, kann allerdings auch anhand der Videos, die im Rahmen des Prüfungstrainings erstellt werden, überprüft werden. Ebenfalls anhand von Videos, die sowohl im Rahmen von Co-Trainings als auch im Prüfungstraining aufgenommen werden, lässt sich die Entwicklung des Verhaltens in der Rolle als Trainerin/Trainer erfassen, welches auf der dritten Ebene der genannten Modelle zur Evaluation zu verorten ist. Die Effekte der Schulung auf der vierten Ebene (*results* bzw. Effekte auf - in diesem Fall – Studierende) zu erfassen, ist nicht längsschnittlich oder im Kontrollgruppendesign möglich, da nur geschulte Trainerinnen und Trainer das CMT durchführen dürfen. Anhand von Daten der Studierenden, die am CMT der geschulten Trainerinnen und Trainer teilnehmen, ließen sich jedoch

Aussagen über die Zufriedenheit mit den geschulten Trainerinnen und Trainern und ggf. zu Trainerinnen-/Trainereffekten machen.

Einschränkend für das Evaluationskonzept der Schulung ist zu betonen, dass an jedem Schulungsdurchgang nur eine Gruppe von maximal 15 Personen teilnehmen kann, so dass die Stichprobe sehr klein ausfällt. Darüber hinaus ist es nicht realistisch, eine vergleichbare Kontrollgruppe zu finden. Insgesamt ist zwar ein längsschnittliches Evaluationsdesign möglich, jedoch nur mit Eigenvergleichen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Lehramtsausbildung an der TU Braunschweig sollen perspektivisch alle Studierenden durch die Teilnahme an einem Classroom-Management-Training auf das Allgemeine Schulpraktikum vorbereitet werden und Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit herausfordernden Situationen im Schulalltag reduziert werden. Um den umfangreichen Bedarf an Trainingsveranstaltungen für Kohorten von ca. 450 Studierenden abdecken zu können, wird ein größerer Pool an geschulten Trainerinnen und Trainern benötigt. Das in diesem Beitrag vorgestellte Programm zur Schulung von CM-Trainerinnen und -Trainern ist ein umfängliches, dennoch konzentriertes und theoretisch fundiertes Konzept, das es ermöglicht, zukünftig durch standardisierte Trainings eine vergleichbare Vorbereitung aller Studierenden auf das Praktikum zu gewährleisten. Da sich die Schulung auch an Lehrkräfte richtet, wird damit ebenfalls ein wichtiger wissenschaftlich fundierter Beitrag zur dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet. Darüber hinaus wird auch die Vernetzung und Verbindung von erster und dritter Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert. Dies geschieht zum einen, wenn die geschulten Lehrkräfte die Trainings mit den Studierenden durchführen und zum anderen ermöglicht der Austausch mit den Lehrkräften im Rahmen der Qualitätssicherung, das CMT-Konzept stetig den aktuellen Gegebenheiten in Schule entsprechend zu modifizieren (z.B. durch aktuelle Fallbeispiele oder aktualisierte Situationsbeschreibungen).

Neben den Lehrkräften aus Schulen und den Lehrenden aus den Bildungswissenschaften ist perspektivisch angedacht, die beschriebene Schulung für Studierende, die das Studienprogramm TrauBe (Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell, s. Beitrag von Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band) erfolgreich abgeschlossen haben, in Form eines Aufbaumoduls anzubieten. Die TrauBe-Teilnehmenden könnten sich damit schon während des Studiums mit einem Schwerpunkt im Bereich kognitive Verhaltenstrainings und Classroom-Management profilieren und mit zusätzlicher Praxiserfahrung ins Berufsleben starten.

Literaturverzeichnis

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Beyer-Stiepani, T. v. & Scarbath, H. (2012). Trainerqualifikation – ein konzeptioneller Ansatz. In T. v. Beyer-Stiepani & H. Scarbath (Hrsg.), *Handbuch Trainingskompetenz. Multiplikatorenkonzept für die betriebliche Weiterbildung* (DGFP PraxisEdition, Bd. 106, 1. Aufl., S. 23–33). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag. Zugriff am 22.10.2018. urn:nbn:de:0111-opus-79824
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Döring, K. W. (2017). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 401–419). Berlin: Springer. 10.1007/978-3-642-41291-2
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden - 2. Evaluationsstudie. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 69-82). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231323-0>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (eingereicht). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Münster: Waxmann.
- Henk, F., Prüß, K. L., Krause, G. & Thies, B. (2019). Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S.109-128). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231309-0>
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK ; Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele ; [CD-ROM* (Praxismaterial, 5., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings. Eine Analyse verschiedener Formen des Lehrertrainings auf der Grundlage eines kognitiven Lernmodells* (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 166). Frankfurt am Main: Lang.

- Jürgens, B., Lübben, K., Friedrich, M. & Kaps, S. (2014). Trainings sozialer Kompetenzen und das GSK-KJ. In B. Jürgens, K. Lübben, G. Uhde & S. S. Aurin (Hrsg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ). Mit E-Book inside und Arbeitsmaterialien* (1. Aufl., S. 67–81). Weinheim u.a: Beltz.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern ; mit 26 Tabellen und 24 Checklisten*. Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2012). *Evaluating training programs. The four levels* (3. ed., repr). San Francisco: BK, Berrett-Koehler.
- Klauer, K. J. (2001). Trainingsforschung: Ansätze - Theorien - Ergebnisse. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training* (2., überarb. und erg. Aufl., S. 5–66). Göttingen: Hogrefe.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lubitz, I. (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf*. Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Lubitz, Ilona: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings sozialer Kompetenzen in der universitären Lehrerausbildung. Kovač, Hamburg.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39–56. Zugriff am 18.02.2016.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.). (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.). (2002). *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (Pädagogisches Training, 3. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (Personzentrierte Beratung & Therapie, Bd. 8, 1. Aufl.). München: E. Reinhardt.

- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe* (Pädagogik). München, Univ., Diss., 2009. München: Utz Verl.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burn-out-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig. Zugriff am 19.10.2018. https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00061268
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (Berichte aus der Psychologie, 1. Auflage, S. 45–54). Herzogenrath: Shaker.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38 (1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0012-2>

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK)

Evelyn Krauß

Zusammenfassung

Das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern (SLK)“, ist im Rahmen des Braunschweiger Trainingsmodells entwickelt und als Kurzversion für Lehrpersonen adaptiert worden (Krauß, 2013). Der Erfolg des Trainings konnte in einer Evaluationsstudie (Krauß, 2012) nachgewiesen werden. Damit bietet das SLK einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen. Im Rahmen eines angehenden Projektes an der PHBern soll das Training nun für die Arbeit mit und von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen der Sekundarstufe 1, welche in integrativen Klassen arbeiten, zu einem Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen (SLK-IK)“ weiterentwickelt und evaluiert werden.

In diesem Beitrag werden die Relevanz der Förderung selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen sowie die Grundideen der Trainingskonzeption vorgestellt. Ein Ausblick auf das angehende Projekt wird gegeben.

Schlüsselbegriffe: integrative Klassen, Metakognition, selbstgesteuertes Lernen, Selbstlernkompetenz, Training

Dr. Evelyn Krauß
Pädagogische Hochschule Bern
Institut für Heilpädagogik/Institut für Sekundarstufe 1
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
evelyn.krauss@phbern.ch

1. Relevanz – Selbstgesteuertes Lernen in integrativen Klassen: Trainingsbedarf

Im Rahmen inklusiver Bildung und in integrativen Settings gewinnt selbstgesteuertes Lernen erneut an Bedeutung. Der Prozess des Wissenserwerbs sowie der Kompetenzaufbau rücken weiter ins Zentrum der Lehre (Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016; Hattie, 2013; Weinert, 2002). Selbstgesteuertes Lernen gilt dabei nicht nur für das lebenslange Lernen als Schlüsselkompetenz, sondern wird auch als mögliche Antwort auf die Frage nach einer angemessenen Didaktik für heterogene Lerngruppen gesehen. In integrativen Klassen werden neben der Sach-, Gemeinsamkeits- und Lehrpersonenorientierung die Entwicklungs-, Individuums- und Schülerorientierung ausgebaut (Eckhart, 2010). Selbstgesteuertes Lernen gilt dabei als Lernform, welche die individuellen Potenziale und Begabungen der Schülerinnen und Schüler fordert und fördert. Unterrichtsformen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst steuern müssen, sind daher in integrativen Klassen weit verbreitet (Brunsting, 2016).

Kinder mit verschiedenen Schwierigkeiten, Problemen oder Behinderungen haben im Rahmen der Inklusionsbestrebungen in Regelklassen häufig mehr oder weniger ihr eigenes Unterrichtsprogramm, müssen ihr eigenes Lernen überwachen und steuern – und doch sind es besonders diese Kinder, welche häufig Schwierigkeiten mit dem selbstgesteuerten Lernen haben (Brunsting, 2016, S. 339f.). Gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler benötigen Unterstützung zum Aufbau dieser Selbstlernkompetenzen. Sie gehen laut Lauth, Grünke & Brunstein (2014) oft oberflächlich, wenig planvoll und unsystematisch an die Aufgabenstellungen und prüfen die erzielten Ergebnisse kaum. Somit zeigen sie nicht nur schwächere Leistungen auf, sondern auch massive Defizite in kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten (Guldimann & Lauth, 2014, S. 343). Schröder (2007, S. 273) fasst die Resultate verschiedener Studien zusammen, welche bestätigen, dass gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler besonders im Planen, Überwachen und Kontrollieren ihrer Lernprozesse oft große Schwächen aufweisen. Empirische Befunde und praktische Erfahrungen zeigen, dass es notwendig ist, diese Art des Lernens zu lernen (Kraft, 1999).

Bei allen didaktischen und methodischen Bemühungen in der Schule sollte daher das Ziel sein, Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen anzuleiten (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 318). Die Förderung der Selbststeuerung ist nach Konrad & Bernhart (2014, S. 2f.) insbesondere in der Schule erforderlich, um der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Lernstrategien und Metakognition sind dabei nach kognitionspsychologischen Modellen selbstgesteuerten Lernens (Boekaerts, 1999) zentral. Nach Hattie (2014, S. 104) fehlen der Schule jedoch diesbezüglich Anleitungen und Lernstrategien würden zu wenig thematisiert.

Wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, besonders in integrativen Klassen, ist es somit, die Lernenden bei der Aktivierung und dem Ausbau ihrer Selbstlernkompetenzen zu unterstützen. Das setzt voraus,

dass diese Fachpersonen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von Selbstlernkompetenzen selbst über ein differenziertes Wissen und Können (Handlungskompetenzen) im Bereich Lernen verfügen, um bei ihren Schülerinnen und Schülern erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprozesse modellieren und anregen sowie über sie kommunizieren zu können (Friedrich, 1995; Lipowsky, 2006). Schaut man sich die Auffassung von Lernen, Lernstrategien und Lernemotionen von (angehenden) Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an, so ergibt sich jedoch ein nahezu erschreckendes Bild. Es zeigt sich, dass viele (angehende) Lehrpersonen eher ungünstige Voraussetzungen für den Prozess des selbstgesteuerten Lernens mitbringen (Kunter & Klusmann, 2010; Ruffo, 2010; Spinath, van Ophuysen, & Heise, 2005; Wittmann, 2006, 2011). Für Studierende der Schulischen Heilpädagogik können nach eigenen Erhebungen an der PHBern (Krauß, 2015-2018) ähnliche Ausgangslagen bestätigt werden. Die überwiegend berufsbegleitend Studierenden, alle Lehrpersonen mit mindestens zwei Jahren Berufserfahrung, geben u.a. an, wenig über Lernstrategien und Metakognition zu wissen und diesbezüglich geringe Handlungskompetenzen zu besitzen.

Es ist kaum vorstellbar, dass diese (zukünftigen) Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrem Berufsalltag Lehr-Lern-Prozesse so anregen können, dass sie die Freude an und die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen der Schülerinnen und Schüler wecken und vermitteln, die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen auf kognitiver, emotionaler und ausführender Verhaltensebene fördern sowie die Lernprozesse entsprechend modellieren und unterstützen können. Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz (2015, S. 59) betonen, dass es auch für die Förderung der Selbstregulation, welche als Teilaspekt selbstgesteuerten Lernens gilt (Konrad & Traub, 2010, S. 6), wesentlich ist, dass Lehrpersonen zunächst selbst mit Förderprogrammen der Selbstregulation vertraut gemacht werden, um diese dann unterrichtsbegleitend weiter vermitteln zu können. Dieser Bedarf, (angehende) Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowohl in ihren eigenen Selbstlernkompetenzen zu unterstützen als auch ihre Kompetenzen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, gaben Anstoß zur geplanten Weiterentwicklung des evaluierten Trainings „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern, SLK“ (Krauß, 2012).

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund zum selbstgesteuerten Lernen und zum SLK dargestellt, um darauf aufbauend die Trainingskonzeption des SLK-IK (Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen) vorzustellen und einen Ausblick auf die Trainingsevaluation zu geben.

2. Theoretischer Hintergrund

Wesentliche Komponenten selbstgesteuerten Lernens sowie Merkmale erfolgreicher Förderung selbstgesteuerten Lernens werden aufgezeigt und die Grundideen des SLK-Trainings

vorgestellt, auf denen das SLK-IK entwickelt wird. Dabei wird z.T. auf Auszüge aus dem Artikel von Krauß (2013) zurückgegriffen.

2.1 Selbstgesteuertes Lernen – zentrales Element: kognitive Lernstrategien

Selbstgesteuertes Lernen ist ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Kognitionen, Emotionen und ausführenden Verhaltensweisen. Lernstrategien gelten auf Basis kognitionspsychologischer Rahmenmodelle selbstgesteuerten Lernens (z.B. Boekaerts, 1999; Schiefele & Pekrun, 1996) als grundlegendes Element selbstgesteuerter Lernprozesse. Im Zentrum stehen die kognitiven Lernstrategien, welche unmittelbar der Informationsaufnahme, -speicherung und -verarbeitung dienen (Boekaerts, 1999). Dazu gehören Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien sowie das Kritische Prüfen (Weinstein & Mayer, 1986). Von ihrem passgenauen Einsatz hängen sowohl der Lernerfolg als auch die Be- und Entlastung des Lernenden und Lehrenden ab. Die metakognitiven Lernstrategien planen, überwachen und regulieren den Einsatz der kognitiven Lernstrategien. Sie sind mit Hilfe des metakognitiven Wissens über Aufgaben-, Personen- und Strategievariablen für die Regulation des Lernprozesses verantwortlich (Hasselhorn & Labuhn, 2008). Ziele und Ressourcen (Ressourcenmanagement) regulieren das Selbst und beeinflussen den eigentlichen Lernprozess indirekt, indem sie interne (z.B. Anstrengung, Aufmerksamkeit) und externe Ressourcen (z.B. Möglichkeit zur Gruppenarbeit, Materialien) aber auch emotional-motivationale Stützstrategien (z.B. Lernmotivation, Emotionsregulation) bereitstellen.

Schaut man sich die kognitiven Lernstrategien als zentrales Element selbstgesteuerten Lernens genauer an, so wird deutlich, dass insbesondere Jugendliche und Erwachsene über eine Vielzahl im Lebenslauf erworbener kognitiver Lernstrategien (z.B. Hasselhorn & Schneider, 2007; Kruse & Rudinger, 1997) verfügen, welche sie jedoch nicht immer wirksam einsetzen bzw. sinnvoll platzieren. Folgende Haupthinderungsgründe gegen einen effektiven und spontanen Einsatz dieser im Prinzip verfügbaren Lernstrategien und deren Ausbau und Transfer können identifiziert werden:

- Zum einen eine fehlende Zielsetzung und ungenügender Einsatz metakognitiver Lernstrategien, mit deren Hilfe die kognitiven Lernstrategien sinnvoll und effektiv eingesetzt werden können (z.B. Lockl & Schneider, 2007; Simons, 1992) und
- zum anderen stehen emotional-motivationale Komponenten dem effektiven und spontanen Einsatz von vorhandenen Lernstrategien im Wege, insbesondere das Unterschätzen der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit (ungünstige, pessimistische Einschätzung, Unterschätzung metakognitiven Wissens, Verlust an Selbstwirksamkeit) aber auch gedächtnisbezogene Affekte wie Ängste, Unsicherheit, Ängstlichkeit (z.B. Kraft, 2002; Weinert & Schrader, 1997).

Von besonderem Interesse ist es daher, eine Interventionsmaßnahme für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen zu konzipieren, welche es ermöglicht, die eigene Lern-Selbstwirksamkeit zu erhöhen, positivere Lernemotionen zu erfahren

und metakognitive Regulationsprozesse zu trainieren, um entsprechende Selbstlernkompetenzen aufzubauen und fördern zu können.

2.2 Grundlagen der Förderung selbstgesteuerten Lernens

Zahlreiche Trainings- und Interventionsstudien (Überblick z.B. in Guldemann & Lauth, 2014; Landmann & Schmitz, 2007) sowie entsprechende Gestaltung von Unterricht (Beck, Guldemann & Zutavern, 1995; Guldemann, 1996, 2010; Hattie, 2013) geben Hinweise darauf, wie die Selbststeuerung und das selbstgesteuerte Lernen unterstützt werden können. Für das selbstgesteuerte Lernen werden Lernstrategiekenntnisse sowie der flexible, effektive und passgenaue Einsatz von kognitiven Lernstrategien als notwendige Voraussetzung erachtet (Krauß, 2012; Streblow, 2004, S. 286). Wesentliche Aspekte der Förderung sind somit der Aufbau metakognitiven Wissens, metakognitiver Lernstrategien, Anregung positiver emotional-motivationaler Prozesse sowie die sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien.

Zur Förderung des strategischen, selbstgesteuerten Lernens haben sich unterschiedliche Methoden als empirisch wirksam erwiesen (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996). Lauth et al. (2014, S. 269f.) geben einen Überblick über Methoden zur Durchführung der Förderung:

- *Instruktionspsychologische Maßnahmen*: Die Lehrperson oder andere Schülerinnen und Schüler informieren über förderliche Lernaktivitäten und demonstrieren diese --> Erarbeitung, Vermittlung, Erprobung unterschiedlicher Vorgehensweisen
- *Gelenkte Selbstreflexion* --> Aufbau metakognitiver und strategischer Lernprozesse (z.B. mittels Arbeitsrückblick, Lernkonferenz, Führen von Lerntagebüchern --> eigene Lernprozesse dokumentieren (wann habe ich was gemacht, was war erfolgreich, wo gab es Schwierigkeiten, was sind nächste Schritte...) eigenen Weg reflektieren und optimieren, Lernpartnerschaften)
- *Gestaltung von Übungssequenzen unter Verwendung realitätsnaher Problemstellungen*: Wiederholte Übungsphasen, Lernstrategien situationsspezifisch erproben, um erfolgreiche Handlungen zu identifizieren
- *Modellierungstechniken* zur Vermittlung und Modifikation des Lernverhaltens (z.B. durch lautes Denken, Selbstinstruktionstraining, kognitive Apprenticeship)
- *Operante Verstärkung* zur Förderung angemessener Lernaktivitäten

Um selbstgesteuertes und strategisches Lernen nach und nach aufzubauen und zu festigen, hat sich der Durchlauf der Selbststeuerungsphasen bewährt (Lauth et al., 2014, S. 273): Selbsteinschätzung, Ableitung eines Lernziels, Strategische Planung, Strategieanwendung, Strategieüberwachung und Strategieanpassung, Bewertung des Ergebnisses, Kooperation mit Bezugspersonen.

2.3 Das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ – SLK

Im Unterschied zu einer Mehrzahl vorliegender Trainingsprogramme zum selbstgesteuerten Lernen (Überblick z.B. in Landmann & Schmitz, 2007) ist das Ziel des Trainings „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ (Krauß, 2004, 2009, 2012) nicht, vermeintliche Defizite über die Vermittlung und Übung spezifischer Lernstrategien und –techniken auszugleichen, sondern vielmehr den passgenauen (ziel-, personen- und aufgabenangemessenen) Einsatz verfügbarer kognitiver Lernstrategien zu aktivieren und zu optimieren. Auf Grundlage kognitionspsychologischer Rahmenmodelle selbstgesteuerten Lernens (z.B. Schiefele & Pekrun, 1996; Zimmerman, 2000, 2006) und mit Interventionsmethoden der kognitiven Verhaltensmodifikation (z.B. Bandura, 1979; Meichenbaum, 1979) wurde das SLK entwickelt. Es baut auf den Ressourcen der Teilnehmenden auf und arbeitet ohne direkte Vermittlung von Lernstrategien. Dazu gilt es, die metakognitiven sowie emotional-motivationalen Prozesse bewusst zu machen, zu erweitern und positiv zu aktivieren, wie es oben in den Grundlagen der Förderung dargestellt wurde. Prinzipien erfolgreicher Lernstrategietrainings (Hattie et al., 1996) sowie empirisch wirksame Methoden der Förderung selbstgesteuerten Lernens (Guldimann & Lauth, 2014) werden berücksichtigt. Unterschiedliche Ebenen des Lernverhaltens können durch die einzelnen Übungen integriert trainiert werden. Unter Selbstlernkompetenzen wird im SLK „die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiven, emotionalen und motorischen bzw. ausführenden Verhaltensweisen verstanden, die in bestimmten Lernsituationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Krauß, 2004, S. 131). Als kompetentes Selbstlernverhalten werden somit Verhaltensweisen bezeichnet, die für die jeweilige Person zur optimalen Zielerreichung führen.

Trainingsablauf: Nach der kognitiven Vorbereitung durch Bearbeiten des eigenen Kompetenzprofils, Erklärungsmodells und einer Differenzierungsübung liegt der Schwerpunkt des Trainings in der praktischen Auseinandersetzung mit Lernaufgaben. Dazu werden im SLK vier Ziel-/Situationstypen unterschieden, welche eng mit den einzelnen kognitiven Lernstrategien (Wild & Schiefele, 1994) in Verbindung gebracht werden können: das Ordnen und Reduzieren, das Fakten Lernen, das Verstehen sowie das Weiterdenken/Kritisch Prüfen. Zu jedem dieser Situationstypen steht ein Pool an prototypischen Lernsituationen/-aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit und Anforderung zur Verfügung, welche der Übung des ziel-, aufgaben- und personenangemessenen Lernverhaltens dient. Je Situationstyp werden kompetentes Verhalten in der Situation modelliert, der persönliche Lernstrategieeinsatz geübt und entsprechende Situationsanforderungen sowie günstige Verhaltensweisen herausgearbeitet. Dazu werden die Lernaufgaben schwierigkeitssteigernd in den Lern-Übungen in Dreiergruppen mit lautem Denken (z.B. van Someren, Barnard & Sandberg, 1994) bearbeitet: ein Haupt-Lerner, welcher alles vor, während und nach dem Lernen laut verbalisiert und damit das Vorgehen sichtbar macht, und zwei Lernpartner, die entsprechend Fragen stellen, unterstützen und Feedback geben.

Der Lernprozess wird dabei bewusst in die drei Phasen der Selbststeuerung eingeteilt:

Vor dem Lernen: Aufgabe anschauen, metakognitives Wissen aktivieren, Ziel setzen, Vorgehen planen

Während des Lernens: alles laut aussprechen (Lernprozess beobachtbar machen), überwachen und regulieren

Nach dem Lernen: reflektieren des Vorgehens und Herausstellen der positiven Elemente dann erst Verbesserungsvorschläge

Die Lern-Übungen sind das zentrale Trainingselement des SLK und aufgrund vielfältiger Anregungen schon bestehender Trainingsprogramme und Konzepte, bei denen Metakognition, Selbstinstruktion, Reflexion im Vordergrund stehen, entwickelt worden (z.B. Guldemann & Lauth, 2004; Henninger, Mandl & Law, 2001; Kaiser, 2003). Sie ermöglichen den Lernenden das Erfahren von Lernselbstwirksamkeit, entsprechende Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldung durch die Lernpartner. Konkreten Einblick in die Trainingselemente auf kognitiver, emotionaler und ausführenden Verhaltensebene sowie in das Herzstück des SLK, die Lern-Übungen bieten Krauß (2004, 2009, 2012).

Trainingsevaluation: Mit der Überprüfung des SLK (Krauß, 2012) im Zweigruppenplan mit Prä-Post- und Follow-up-Erhebung nach drei Monaten (Trainingsgruppe: N = 63; Vergleichsgruppe G: N = 42) konnte gezeigt werden, dass das Training in der Lage ist, die metakognitiven Lernstrategien anzuregen, die für den Einsatz kognitiver Lernstrategien als hilfreich identifizierten emotional-motivationalen Komponenten zu unterstützen (z.B. Anstrengung, positive und aktive Lernemotionen, Zielorientierungen) sowie den Einsatz prinzipiell vorhandener kognitiver Lernstrategien zu systematisieren, die Passung zum Lernziel, zur Situation und zur Person zu optimieren. Zudem erlangte das Training eine hohe Akzeptanz bei den Teilnehmenden.

Die Aktivierung eigener Selbstlernkompetenzen kann durch das SLK gefördert werden und bietet somit einen Schritt zur Handlungskompetenz, diese Selbstlernkompetenzen auch bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu unterstützen, wofür es im SLK-IK expliziter gehen soll.

3. Konzeptidee: Training Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen (SLK-IK)

Zielgruppe für das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen“ (im Folgenden als SLK-IK bezeichnet) sind Fachpersonen, i.d.R. Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, welche ihre eigenen Selbstlernkompetenzen ausbauen und ihre Aufgabe als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen der Sekundarstufe 1 weiterentwickeln möchten. Das SLK-IK wird als schulinterne Lehrerfortbildung und als voraussichtlich viermal dreistündiger Weiterbildungskurs konzipiert. Das SLK-IK baut auf dem SLK auf und

wird entsprechend um Aspekte der Förderung selbst gesteuerten Lernens im Unterricht ergänzt. Dabei sollen die Grundidee des SLK im Rahmen eines Kurztrainings (Teil 1) selbst erlebt, wesentliche Aspekte der Lernprozessbegleitung/Anregung von Metakognition geübt (Teil 2) sowie konkrete Ideen für den Unterricht entwickelt werden. Ziele und Inhalte des SLK-IK werden in Abbildung 1 dargestellt.

Ziele	Inhalte
Teil 1 – „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ erleben	
Erhöhung der eigenen Selbstlernkompetenzen der Fachpersonen <ul style="list-style-type: none"> - metakognitive Lernstrategien - emotional-motivationale Aspekte, welche den sinnvollen Einsatz von Lernstrategien unterstützen - passgenauer Einsatz von kognitiven Lernstrategien 	Lern-Kompetenzprofil (Stärken/Veränderungsbedarf) Erklärungsmodell des Lernverhaltens, Reflektieren und Umlenken von Selbstverbalisationen Differenzierungsübung zwischen angemessenem und unangemessenem Lernverhalten Lern-Übungen in Dreiergruppen mit lautem Denken zu jeweils einem Situationstyp Austausch über hilfreiche Lernstrategien und –techniken in den vier Situationstypen: Ordnen und Reduzieren, Fakten Lernen, Verstehen, Weiterdenken/Kritisch Prüfen
Teil 2 – Anregen und positiv unterstützen in direkter Interaktion: Lernprozessbegleitung	
wesentliche Aspekte der Lernprozessbegleitung in direkter Interaktion einsetzen	Grundhaltung der Lernprozessbegleitung: Anregung von Metakognition und positiven emotional-motivationalen Prozessen Übungen im Rollenspiel zum Anregen und positiv Unterstützen
Teil 3 – Anregen und positiv unterstützen durch Unterrichtsgestaltung und Fördermöglichkeiten in integrativen Klassen	
Vielfältige Ideen zum Aufbau der Selbstlernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, welche unterrichtsbegleitend genutzt werden	Austausch in Kleingruppen zu wesentlichen Aspekten der Förderung selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen: Möglichkeiten zum Aufbau metakognitiven Wissens, Aufbau metakognitiver Lernstrategien, positive emotional-motivationale Prozesse anregen, sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien
Transfer und Einsatz von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im Unterricht	konkrete Umsetzungsideen für den Klassenunterricht sowie zur integrativen Förderung diskutieren und konkrete Umsetzungspläne für den eigenen Unterricht erstellen Tandemstruktur zur Umsetzung sowie Austausch, Reflexion und Weiterentwicklung der schon umgesetzten Elemente

Abbildung 1.

Ziele und Inhalte des Trainings Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen, SLK-IK

Ziel ist einerseits, die eigenen Selbstlernkompetenzen zu erhöhen, indem die Teilnehmenden Möglichkeiten der Förderung und Aktivierung von Selbstlernkompetenzen selbst erleben, sowie andererseits konkrete Prinzipien und Maßnahmen für den eigenen

Unterricht abzuleiten und einzusetzen. Dabei stehen die wirksame Lernprozessbegleitung sowie metakognitive Unterrichtsgestaltung in integrativen Klassen im Mittelpunkt.

Fernziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler unterrichtsbegleitend in ihren Selbstlernkompetenzen gefördert werden. Aus dem ressourcenorientierten Training heraus soll nach einigen Durchführungen zudem ein Ideenset von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im integrativen Unterricht zusammengestellt und publiziert werden, in dem die entwickelten Ideen gesammelt und strukturiert werden.

Das SLK-IK gliedert sich in drei aufeinander folgende Teile, welche im Folgenden dargestellt werden.

3.1 Teil 1 – „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ erleben

Im ersten Teil des SLK-IK werden wesentliche Elemente des SLK durchlebt, um die Lehrpersonen für den effektiven selbstgesteuerten Einsatz von Lernstrategien zu sensibilisieren. Im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Geissler, 1985, zitiert nach Wahl, 2001, S. 163) wird der eigene Lernprozess in eingeschobenen metakommunikativen Phasen reflektiert und im weiteren Trainingsverlauf auf den eigenen Unterricht übertragen. Die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erarbeiten in Einzel- und Partnerarbeit ihre eigenen Stärken/Kompetenzen beim Lernen und ihre Veränderungswünsche. Diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bildet die Basis für den Austausch und das Voneinanderlernen in der Gruppe. Um das eigene Lernverhalten zu verändern, ist es notwendig, zu wissen, an welchen ‚Stellschrauben‘ dazu gedreht werden kann. Es wird ein allgemeines Erklärungsmodell des Verhaltens eingeführt, in dem das Zusammenspiel von Kognitionen, Emotionen und ausführenden Verhaltensweisen deutlich wird (Krauß, 2004, S. 142). Um zu klären, was kompetentes Lernverhalten ist, werden in der Differenzierungsübung verschiedene Lernsituationen mit entsprechendem Lernverhalten beschrieben. Die Teilnehmenden schätzen ein, ob dieses Verhalten kompetent oder unangemessen ist. Es werden dadurch Kriterien kompetenten selbstgesteuerten Lernens herausgearbeitet und die Definition von Selbstlernkompetenzen anhand des Kompetenzdreiecks als Passungsmodell (vgl. Abbildung 2) eingeführt.

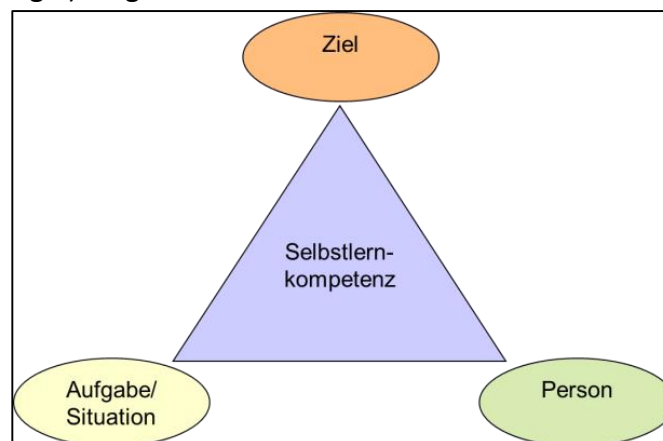


Abbildung 2.

Passungsmodell des Lernstrategieeinsatzes im SLK

Die Rolle der Lernstrategien im komplexen Zusammenspiel des selbstgesteuerten Lernens wird mit Hilfe des Modells von Boekaerts (1999) erläutert. Dabei werden die metakognitiven Lernstrategien der Planung, Überwachung und Regulation u.a. aufgrund empirischer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Lernleistung als zentral für den effektiven Einsatz kognitiver Lernstrategien herausgearbeitet (u.a. Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003). Die Fachpersonen erfahren arbeitsteilig am Beispiel je eines Situationstypen die Arbeit mit dem zentralen Element des SLK-Trainings, den Lern-Übungen in Dreiergruppen und üben das laute Denken. Mit klar strukturierten Rollenaufteilungen und Abläufen werden exemplarisch einzelne Aufgaben aus einem Pool an unterschiedlich schweren und komplexen Aufgabenstellungen bearbeitet. Zentral ist erstens, die metakognitiven Elemente und Fragen vor, während und nach dem Lernen zu erleben, die eigenen Lernprozesse dabei laut auszusprechen und damit für die anderen sichtbar zu machen. Zweitens ist es wichtig, positive emotional-motivationale Prozesse zu erleben, indem eine geschützte Atmosphäre gewahrt, Lernerfolge ermöglicht und positive (Selbst-)Rückmeldungen gegeben werden. Unterschiedliche sinnvolle Verhaltensweisen, Lernstrategien und Lerntechniken werden ausprobiert, reflektiert und für sich selbst genutzt. Nach den Lern-Übungen lernen die Teilnehmenden im Austausch die SLK-Situationstypen (Ordnen und Reduzieren, Fakten Lernen, Verstehen, Weiterdenken/Kritisch Prüfen) voneinander zu unterscheiden. Einzelne Arbeitsgruppen präsentieren dazu ihre Überlegungen, welche sie in den Lern-Übungen bezüglich des jeweiligen Situationstyps angestellt haben. Ein Skript unterstützt den Überblick über Möglichkeiten von Strategien und Methoden je Situationstyp. Am Ende dieses ersten Trainingsteils haben die Fachpersonen die zentralen Trainingselemente des SLK und die Grundidee zur Förderung der Selbstlernkompetenz erlebt: Expertise über das eigene Lernen, Bewusstmachen eigener und fremder Lernerfahrungen, Erprobung und Automatisierung wirksamer passgenauer Lernstrategien, Übungen in Planung, Überwachung, Regulation und Bewertung eigener Lernvorgänge, positive Rückmeldungen, realistische Ziele (Weinert, 2002): metakognitive sowie positive emotional-motivationale Prozesse.

3.2 Teil 2 – Anregen und positiv unterstützen in direkter Interaktion: Lernprozessbegleitung

Im Unterricht ist es wesentlich, die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernstrategieressourcen ernst zu nehmen, sie positiv zu unterstützen, entsprechend zu aktivieren und zu fördern. Damit beschäftigt sich der zweite Trainingsteil. Er ist geprägt von Rollenspielen mit Videofeedback, welche im Ablauf denen im Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK (Hinsch & Pfingsten, 2015) entsprechen: Modellrollenspiel, klar strukturierte Vor- und Nachbereitung der Rollenspiele mit Instruktionen und Rollenaufteilungen, Feedback mit Fokus auf (Selbst-)Verstärkung. Es wird trainiert, Lernstrategien von Schülerinnen

und Schülern in unterschiedlichen Situationen gezielt anzuregen, ohne sie vorzusagen, indem sie zu metakognitivem Denken durch Fragen, wie sie u.a. in den SLK-Lern-Übungen geübt wurden, ermuntern (vgl. Abbildung 3):

Planen: Worum geht es bei der Aufgabe? Was ist dein Ziel? Wie willst du genau vorgehen? Worauf willst du achten? Wie kannst du am effektivsten vorgehen? Berücksichtige auch deine Stärken und Schwächen, Lieblingsstrategien usw.

Überwachen: Bist du noch auf dem richtigen Weg? Wie weit bist du? Hast du dein Ziel schon erreicht? Wenn nicht, schau noch mal genau hin.

Regulieren: Was kannst du verändern, um dein Ziel zu erreichen?

Bewerten: Wie bist du vorgegangen? Was war gut daran und was kannst du beim nächsten Mal noch besser machen?

Abbildung 3.

Fragen zum Anregen der metakognitiven Prozesse

So ermöglichen die Fachpersonen das Bewusstmachen von Lernprozessen sowie den Ausbau und Einsatz von individuellen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler. Zentral dabei sind folgende Elemente: anregen, über das Lernziel und die nächsten Schritte nachzudenken; Denkprozesse der/des Lernenden nachvollziehen und durch Fragen zum lauten Denken animieren; hervorheben, was die Schülerin/der Schüler bereits kann bzw. richtig gelöst hat, auf beherrschte Lösungsschritte hinweisen, kleine Ansätze zur richtigen Bearbeitung betonen. In Rollenspielen mit unterschiedlichen Situationsvorgaben üben die Fachpersonen die ressourcenorientierte, metakognitiv anregende Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.

3.3 Teil 3 – Anregen und positiv unterstützen durch Unterrichtsgestaltung und Fördermöglichkeiten in integrativen Klassen

Im dritten Teil des SLK-IK setzten sich die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf Basis einer Lerncoaching-Grundhaltung (u.a. Eschelmüller, 2008) mit konkreten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten, wie im eigenen integrativen Unterricht das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden kann, auseinander. Der Transfer in die eigene Praxis steht in diesem dritten Trainingsteil im Vordergrund. Dabei gilt es zum einen, generelle Unterrichtsprinzipien (vgl. Abbildung 4) sowie entsprechende Unterrichtsmethoden zu entwickeln und zu diskutieren.

- Prinzip der positiven emotional-motivationalen Ausgangslage und Prozesse: z.B. Augenmerk auf Positives richten, zur Selbstbestätigung anhalten sowie positive Verstärkung und individuelle Rückmeldung auch kleiner persönlichen Lernerfolge, eine lösungs- und ressourcenorientierte Art der Interaktion anwenden, positive Fehlerkultur aufbauen; kleine realistische Ziele zu setzen, Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben ermöglichen, Übungsreihen vom Leichten zum Schwierigen, Staffelung von Anforderungen
- Prinzip des Lernens statt des Belehrens, das Lernen zum Thema machen und Metakognitionen anregen: z.B. effiziente Lernroutinen erkennen und nutzen, ineffiziente aufbrechen und neue zum Ausprobieren anbieten, Schülerinnen und Schüler zum lauten Denken anregen, als Modell selbst laut denken, Diskussion um Strategien, den Blick auf den Lern- und Verstehensprozess richten und nicht nur auf das Ergebnis - Lernprozessbegleitung

Abbildung 4.

Generelle Unterrichtsprinzipien zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Zum Transfer in den Unterricht werden vielfältige Förder-, Übungs- und Unterstützungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens gemeinsam entwickelt und diskutiert (Perry, Brenner & MacPherson, 2015). Dazu werden unterschiedliche Arbeitsgruppen gebildet, welche sich mit den zentralen Elementen der Förderung selbstgesteuerten Lernens auseinandersetzen: Aufbau metakognitiven Wissens, metakognitiver Lernstrategien, Anregung positiver emotional-motivationaler Prozesse sowie die sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dabei werden Methoden unterschieden, welche im Klassenkontext mit allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden können und solche, welche besonders in der integrativen Förderung durch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eingesetzt werden. Konkrete Unterstützungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens werden unter Berücksichtigung wesentlicher Förderaspekte (Guldimann & Lauth, 2014) entwickelt, wie z.B. das Führen von Lerntagebüchern, Lernjournalen, der Einsatz von Lernpartnerschaften, Peer-Coaching, die beständige Arbeit mit Ausführungsmodellen und Arbeitsrückblicken, Thementagen/-stunden, Thematisierung in Klassenkonferenzen usw., um die Grundidee der Förderung selbstgesteuerten Lernens zu verdeutlichen.

Um den Transfer zu sichern, setzen sich die Teilnehmenden ganz bewusst eigene Ziele, welche sie in den nächsten Wochen im Bereich der Lernprozessbegleitung und Förderung selbstgesteuerten Lernens in ihrem Unterricht umsetzen möchten. Die Arbeit in weiterführenden Tandems soll den Transfer und die Zielerreichung unterstützen. Im letzten Treffen nach vier Wochen berichten die Fachpersonen über ihre Erfahrungen und den Transfer in den Unterricht. Gelingensbedingungen und Herausforderungen werden diskutiert und konkrete weitere Vorhaben zur Umsetzung gemacht.

Aus dem ressourcenorientierten Training heraus soll ein Ideenset von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im (integrativen) Unterricht zusammengestellt und publiziert werden.

4. Ausblick

Das SLK-IK ist noch in der Konzeptions- und Erprobungsphase und soll im Rahmen des angehenden Projektes überprüft werden. Erste Rückmeldungen einer Kurzversion des SLK-IK (ohne Teil 2) deuten darauf hin, dass das SLK-IK für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbst gesteuerten Lernens hilfreich ist. Sie berichten u.a. über mehr Freude am eigenen Lernen, einen konstruktiveren Umgang mit Fehlern, die bewusste Integration von metakognitiven Elementen in den Unterricht (z.B. Lautes Denken, Lerntagebücher), die gezielte Lernprozessbegleitung von u.a. leistungsschwachen Jugendlichen sowie die vermehrte Ermöglichung und Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen im Unterricht.

Mit einer Evaluationsstudie in einem Zweigruppenplan mit Wartekontrollgruppe zu drei Messzeitpunkten (Prä-Post-Follow-up) können in dem angehenden Projekt die Trainingseffekte des SLK-IK auf kognitiver, emotionaler und ausführender Verhaltensebene bezüglich der Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden mit den Instrumenten, welche bei Krauß (2012) zum Einsatz kamen, überprüft werden.

Der Einsatz von gezielten Fördermöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens im integrativen Unterricht sowie unterrichtsintegrierter Lernprozessbegleitung soll einerseits über Selbstberichte erfasst werden. Andererseits können Unterrichtsbeobachtungen vor und nach dem Training Aufschluss über die Quantität und Qualität der Lernprozessbegleitung sowie Fördermöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens geben.

Eine umfassende Evaluation des SLK-IK könnte auch die Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern und deren Selbstlernkompetenzen erfassen. Dazu wäre eine längsschnittliche Untersuchung notwendig.

Das SLK-IK bietet Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Möglichkeit, sich als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Förderung selbstgesteuerten Lernens weiter zu entwickeln: eigene Selbstlernkompetenzen aufzubauen, ihr Repertoire an Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen der Sekundarstufe 1 auszuweiten und den Unterricht entsprechend förderorientierter zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1979). *Sozial-Kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nuee Formatierung Beck, E., Guldemann T., & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 - 457.
- Brunsting, M. (2016). Exekutive Funktionen und Lernschwierigkeiten oder: Wo ist denn der Regisseur? In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Bern: Hogrefe.

- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität - Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft* (S. 133-150). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Erziehungsdirektoren-Konferenz, D. (2016). *Lehrplan 21 Gesamtausgabe - von der D-EDK Plenarversammlung am 1.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016* D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Retrieved from <http://v-ef.lehrplan.ch/downloads.php>.
- Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: Schulverlag.
- Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), Abteilung Angewandte Kognitionswissenschaft.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Guldimann, T. (2010). Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 109-121). Seelze-Velber, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.
- Guldimann, T., & Lauth, G. W. (2004). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 176 - 186). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Guldimann, T., & Lauth, G. W. (2014). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl., S. 341 - 351). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 28 - 37). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2007). Gedächtnisentwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 266 - 276). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler Schneider Verlag.

- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99 - 136.
- Henninger, M., Mandl, H., & Law, L.-C. (2001). Training der Reflexion. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (2. Aufl., S. 235 - 260). Göttingen: Hogrefe.
- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kaiser, A. (2003). Selbstlernkompetenz, Metakognition und Weiterbildung. In A. Kaiser (Hrsg.), *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung* (S. 11 - 34). München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Konrad, K., & Bernhart, A. (2014). *Lernstrategien für Kinder* (3. ergänzte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Konrad, K., & Traub, S. (2010). *Selbstgesteuertes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 833 - 845.
- Kraft, S. (2002). Erfahrungen Erwachsener mit selbstgesteuertem Lernen. In S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 176 - 190). Hohengehren: Schneider.
- Krauß, E. (2004). *Ausbau und Einsatz individueller Lernstrategien bei Erwachsenen. Theoretische Konzeption und praktische Überprüfung eines Trainings zur Förderung und Aktivierung von Selbstlernkompetenzen bei Erwachsenen*. Braunschweig: unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Braunschweig.
- Krauß, E. (2009). Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern - Trainingskonzept und Impulse für die Schule. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 99 - 119). Aachen: Shaker.
- Krauß, E. (2012). *Förderung selbst gesteuerten Lernens durch Aktivierung und Passungsoptimierung lernstrategischen Handelns. Theoretischer Hintergrund und Evaluation eines ressourcenorientierten Trainings für Erwachsene*. Braunschweig: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00044269>.
- Krauß, E. (2013). Lerncoaching für Lehrpersonen – Ein Kurztraining für Lehrpersonen zur Unterstützung der Selbstlernkompetenzen In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (S. 53-70). Aachen: Shaker.
- Krauß, E. (2015-2018). *Ergebnisse des förderdiagnostischen Screenings Modul 8 PLV Heilpädagogische Didaktik Veranstaltung 6 - Metakognition und Lernstrategien*. Institut für Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule Bern.
- Kruse, A., & Rudinger, G. (1997). Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer - ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Koeller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollst. überarb. u. aktual. Hrsg., S. 45 - 65). Berlin: Springer.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014). Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl., S. 262-276). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Entwicklung von Metakognition. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 255 - 265). Göttingen: Hogrefe.
- Meichenbaum, D. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Perry, N. E., Brenner, C. A., & MacPherson, N. (2015). Using teacher learning teams as a framework for bridging theory and practice in self-regulated learning. In T. Cleary (Hrsg.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (S. 229-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ruffo, E. (2010). *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern: Peter Lang.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249 - 278). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 185 - 198.
- Schröder, U. (2007). Förderung der Metakognition. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Band 2* (S. 271-280). Göttingen: Hogrefe.

- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4. Aufl.). München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251 - 264). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., van Ophuysen, S., & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186 - 197.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275 - 306). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157 - 174.
- Weinert, F. E. (2002). Lernen des Lernes. In ForumBildung (Hrsg.), *Expertenberichte des Forum Bildung* (S. 37 - 42). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Weinert, F. E., & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 295 - 335). Göttingen: Hogrefe.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315 - 327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185 - 200.
- Wittmann, S. (2006). Lernstrategien und Lernemotionen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 360 - 375). Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning-related emotions among teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 27, 524-532.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13 - 39). San Diego, London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 37 - 48). Stuttgart: Franz Steiner.

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Zusammenfassung

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Teilprojekt KoBB³, Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) wird an der TU Braunschweig ein Peer-Mentoring-Programm etabliert, um eine angemessene Beratungs- und Begleitstruktur für Studienanfängerinnen und –anfänger des Lehramts zu schaffen. Als zwingend notwendige Aspekte zur Gewährleistung der Effektivität von Mentoringprogrammen werden wiederholt die Schulung und Vorbereitung von Mentorinnen und Mentoren genannt (z.B. Sloane & Fuge, 2012; Ziegler, 2009). Jedoch gibt es kaum Studien, die diese Schulungen, insbesondere im Kontext der Lehrerbildung dokumentieren und evaluieren. Der vorliegende Beitrag stellt ein Schulungskonzept sowie erste Ergebnisse zur Schulungsevaluation vor.

Schlüsselbegriffe: Studieneingangsphase, Peer-Mentoring, Mentoring-Schulung, Schulungs-Evaluation

Dr. Hannah Perst, Prof. Dr. Barbara Thies, Cora Adameit, M. Sc., Dr. Gesa Uhde
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
h.perst@tu-bs.de

³ KoBB ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

1. Mentoring als institutionelle Maßnahme zur Unterstützung von Studienanfängerinnen und -anfängern

Das Teilprojekt KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen), das die TU Braunschweig im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchführt, konzipiert ein Peer-Mentoring Programm als Beratungs- und Begleitstruktur für Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase mit dem übergeordneten Ziel der Verminderung der Studienabbruchquote in Lehramts-MINT-Fächern, da sich die in mehreren Studien berichteten hohen Schwundquoten bei Studierenden der MINT-Fächer (z.B. 39% für Mathematik, Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014; 41% Physik Lehramt, Albrecht & Nordmeier, 2011) auch in der Schwundbilanz der TU Braunschweig, z.B. für gymnasiales Lehramt Mathematik (Dekanat Fak. 6 TU BS) wiederfindet.

Beim Peermentoring übernehmen sog. Peers, also (etwa) Gleichaltrige bzw. im universitären Kontext Studierende aus höheren Semestern die Rolle von Mentorinnen und Mentoren. Dadurch ist im Vergleich zu traditionellem Mentoring, bei dem ältere und hierarchisch meist übergeordnete Personen die Mentorinnen- und Mentorenrolle übernehmen, die Hemmschwelle für Mentees häufiger niedriger (Carvin, 2011). Ein weiterer Vorteil besteht in der dezentralen Organisation des Peer-Mentoring (McManus & Russell, 2007). Studien deuten darauf hin, dass die Begleitung durch Peer-Mentorinnen und Mentoren bei Studierenden zu mehr psychologischer Sicherheit, zu höherer Studienzufriedenheit und besserer Sozialisierung im akademischen Umfeld führt (Gerholz, 2014).

Letztere spiegelt einen nicht unwesentlichen Aspekt für den Verbleib im Studium wider, ausgehend vom Studienerfolgsmodell nach Heublein (2014), in dem Studienabbruch als Folge mangelnder Passung individueller und institutioneller Faktoren betrachtet wird. Beim Mentoring als institutionelle Maßnahme zur Unterstützung während der Studieneingangsphase wirken der Austausch in der Gruppe sowie die Nutzung der Mentoring-Gruppe als soziale Ressource (Fuge, 2013), die zu einer gelungenen Sozialisation im neuen Lernumfeld Universität beiträgt. Weitere Wirkfaktoren im Mentoring lassen sich laut Fuge (2013) darin beschreiben, dass die Mentorin/der Mentor als Rollenvorbild fungiert, ihre/seine Erfahrungen sowie studienrelevante Informationen weitergibt und somit die oben bereits genannte Sicherheit vermitteln kann. Ausgehend von der Annahme, dass die akademische Sozialisation alleine die Studierenden nicht ausreichend für eine Mentoringtätigkeit qualifiziert (Sloane & Fuge, 2012) und unter Rückgriff auf Befunde, die zeigen, dass die subjektive Überzeugung von Mentorinnen und Mentoren z.B. in Bezug auf ihren und den (niedrigeren) Kompetenzstandpunkt ihrer Mentees Effekte auf die Mentoring-Qualität haben (Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2015), wird im KoBB-Peer-Mentoring-Projekt eine zweitägige Schulung zur Anbahnung von Wissen und Kompetenzen, die für die Mentoring-Tätigkeit erforderlich sind, konzipiert.

2. Die KoBB-Peer-Mentoring-Schulungskonzeption

Ausgehend von der Konzeptionalisierung von Mentoring als beraterorientierte Lehr- und Lernform (Sloane & Fuge, 2012), verfolgt die Schulung zwei übergeordnete Ziele: zum einen soll den Peer-Mentorinnen und -Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre zukünftige Mentoringtätigkeit vermittelt werden und zum anderen dient die Schulung der Vorbereitung für eine beratende Tätigkeit im Mentoring. Es müssen also zunächst Kenntnisse über Mentoring sowie dessen Wirkfaktoren (Fuge, 2013; Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014) erworben werden sowie Klarheit und Verständnis über die eigene Rolle als Mentor/in (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Scanlon, 2009) und über Kernkompetenzen und Aufgaben einer Mentorin/eines Mentors (Christie, 2014; Taylor, Kachur, Hofhansl, Marz, 2014). Ebenso wird die Mentoring-Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Fuge, 2013) als zentraler Faktor im Mentoring thematisiert.

Das Aufgabenspektrum der zukünftigen Peer-Mentorinnen und -Mentoren umfasst auch eine beratende Tätigkeit, zu deren Anforderungsprofil Gesprächsführungskompetenzen (angelehnt an Pallasch und Kölln, 2014) sowie Beratungswissen zählen. In Anlehnung an die klientenzentrierte Beratung nach Rogers (1981) werden hier Inhalte vermittelt über das Menschenbild und ethische Rahmenbedingungen in der Beratung. Auch die Vermittlung der drei Basisvariablen Empathie, Wertschätzung und Kongruenz, die die Grundlage der Berater/in-Klient/in-Beziehung bilden, ist hierbei zentral. Um den Bezug von Beratung zur konkreten Mentoring-Tätigkeit herauszuarbeiten und damit von anderen Bereichen der Beratung, für die die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Tätigkeit nicht zuständig sind (z.B. psychosoziale Beratung), abzugrenzen, werden die Techniken anhand von Beispielen aus konkreten Mentoring-Situationen (s.u.) eingeübt.

Die Schulung beinhaltet also neben theoretischem Input zum Wissensaufbau über Mentoring und dessen Wirkfaktoren auch praktische Übungsanteile, die dem Aufbau von Beratungskompetenzen dienen.

3. Ablauf der KoBB-Peer-Mentoring-Schulung

3.1 Tag 1 der Schulung

Mit dem übergeordneten Ziel, Klarheit und Transparenz über das Programm zu schaffen, beginnt die Schulung an Tag 1 mit einer Einführung in das Mentoring-Programm, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Ziele und den Ablauf des Programms informiert werden. Einer theoretischen Begriffsbestimmung von Mentoring folgt eine Erläuterung der Wirkfaktoren im Mentoring (angelehnt an Fuge, 2013). Im nächsten Schritt werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu angeleitet, über ihre Rolle als Mentor/in und zukünftige Aufgaben als Mentorinnen und Mentoren nachzudenken. Zu den Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren zählen insbesondere die Weitergabe von Erfahrungswissen (Fuge, 2013), Vorbeugung sozialer Isolation (Sloane & Fuge, 2012), die Förderung emotionaler Stabilität (Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014) sowie das Schaffen von Netzwerken (Jahn, Fuge

& Söll, 2010), Rollenmodell sein (Fuge, 2013) und personenzentrierte Beratung. In der darauffolgenden Ergebnissicherung wird auch auf solche Aufgaben fokussiert, die nicht zu denen von Mentorinnen und Mentoren gehören (z.B. Tutor/inn/en-Rolle oder die Rolle eines Beraters/einer Beraterin außerhalb des universitären Kontextes). Geleitet wird dies von den Überlegungen von Christie (2014), dass, um reflektierende Lernende werden zu können, Mentees lernen müssen, Eigenverantwortung zu übernehmen. Das heißt, Mentorinnen und Mentoren müssen davon absehen, zu viele Aufgaben für ihre Mentees zu übernehmen.

Es folgt ein gemeinsames Brainstorming über die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentees, angeleitet durch Impulsfragen wie z.B. „Wie kann der Beziehungsaufbau gelingen?“ oder „Welche Beziehungsebene liegt einer Peer-Mentoring-Beziehung zu Grunde?“ (basierend auf Fuge, 2013) sowie in Einzelarbeit formulierte Erwartungen an die eigenen zukünftigen Mentees. Mit einer Präsentation des konkreten Ablaufs des Mentoring-Programms einschließlich organisatorischer Aspekte endet der erste Teil der Schulung. Diesem ersten Schulungsteil lag das Ziel zu Grunde, Mentorinnen und Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre zukünftige Tätigkeit zu vermitteln.

Das zweite Ziel der Schulung dient der Vorbereitung für die beratende Tätigkeit im Mentoring und beginnt mit einer theoretischen Einführung in das Thema Beratung und Beratungsbeziehungen (Krause, 2003), gefolgt von einer theoretischen Darstellung eines Kompetenzprofils einer Beraterin/eines Beraters nach Gerich et al. (2014). Beratungskompetenzen für Mentorinnen und Mentoren werden hierbei definiert und somit die Themenkomplexe Mentoring und Beratung inhaltlich verknüpft. Anschließend lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den theoretischen Rahmen kennen, der als Orientierung für ihre praktische beratende Tätigkeit dienen soll: Das Menschenbild der personenzentrierten Beratung nach Rogers (1981) wird vorgestellt und die ethischen Rahmenbedingungen in Beratungskontexten erläutert. Im Rahmen der Vermittlung von Wissen zur Beratungstheorie wird auch die Gegenüberstellung von Direktivität und Nondirektivität (Bamberg, 2009) zunächst theoretisch, dann anhand praxisbezogener Beispiele vorgenommen.

3.2 Tag 2 der Schulung

Der zweite Schulungstag zeichnet sich durch einen hohen Anteil praktischer Übungen aus, mit dem Ziel, Beratungskompetenzen aufzubauen. Der Konzeption von Trainings folgend (Fries & Souvignier, 2015), wird hiermit die Vermittlung prozeduralen Wissens intendiert.

Mit Fokus auf die personenzentrierte Beratung werden die drei Basisvariablen erarbeitet und zusammen mit den zunächst theoretisch erläuterten Gesprächstechniken unter Anleitung praktisch eingeübt. Der Fokus liegt hierbei auf aktivem Zuhören, einfühlen-dem Spiegeln sowie auf den reflektierenden Techniken wie Paraphrasieren, Zusammenfassen und Wiederholen (Pallasch & Kölln, 2014).

Die praktischen Übungen finden in Kleingruppen statt, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Rollen (Berater/in, Klient/in, Beobachter/in) einnehmen

und üben. Diese Rollenspiele werden zunächst durch die Schulungsleiterin angeleitet und anschließend begleitet durch gemeinsames Reflektieren der jeweiligen Übung. Situationen aus studentischem Peer-Mentoring dienen als Übungsbeispiele für die Kleingruppenarbeit. Es werden hierbei Fallbeispiele vorgegeben, z.B. „Anna sucht Rat bei ihrem Mentor, da es ihr schwerfällt, Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen zu knüpfen. Außerdem ist sie demotiviert, da sie sich das Studium „ganz anders“ vorgestellt hat.“ Die Teilnehmenden spielen solche Situationen mit besonderem Fokus auf den Einsatz von Gesprächstechniken nach.

Abschließend folgt eine Rückkopplung zum Mentoring, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, sich in ihre Mentees hineinzuversetzen, indem sie sich die Zeit ihres Studienbeginns versuchen zu vergegenwärtigen. Durch die darauffolgende Sammlung studienbezogener Themen findet zum einen eine Abgrenzung zu psychosozialer Beratung statt und zum anderen eine erneute Auseinandersetzung mit den zukünftigen Aufgaben und dem Rollenverständnis als Mentor/in. Die Schulung endet mit einer Feedback-Runde sowie der Klärung offener Fragen.

4. Evaluation der Schulung

N = 20 Studierende des Lehramts, die im 3. Semester oder höher eingeschrieben sind, haben an der ersten Schulung (vor dem WS 16/17) und den Erhebungen teilgenommen, davon sind 64% weiblich und 36 % männlich. Im Anschluss an die Schulung wurden die Peer-Mentorinnen und -Mentoren gebeten, mit Hilfe einer Skala ihre Zufriedenheit mit der Schulung anzugeben. Die in Tabelle 1 aufgeführten Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Schulungsinhalten hin.

Tabelle 1.

Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zur Schulungsevaluation

	MW	SD
Wie zufrieden waren Sie mit der Schulung insgesamt?	80.56	15.52
Ich fühle mich durch die Schulung auf meine Mentorinnen- und Mentoren -Tätigkeit gut vorbereitet.	81.67	15.05
Ich weiß nun, was meine Aufgaben als Mentor/in sein werden.	94.44	8.56
Wenn ich an meine zukünftigen Aufgaben als Mentor/in denke, fühle ich mich sicher.	87.78	10.6
Die didaktischen Methoden, die während der Schulung eingesetzt wurden, eignen sich meines Erachtens gut für eine Mentorinnen- und Mentoren -Schulung.	87.78	14.37

Anmerkung: Zustimmung zu Items erfasst auf einer 11-stufigen Skala von von 0 („Die Aussage trifft überhaupt nicht zu“) bis 100 („Die Aussage trifft vollständig zu“) erfasst.

Die Zufriedenheit mit der Schulung sowie mit der Programmdurchführung macht sich auch darin bemerkbar, dass etwa ein Drittel der Mentorinnen und Mentoren (35%), aus der ersten Kohorte (Wintersemester 16/17) die Mentoring-Tätigkeit in der zweiten Kohorte (Wintersemester 17/18) fortgesetzt hat.

5. Diskussion

Es bedarf neben anderen Faktoren einer gezielten, kompetenzorientierten Vorbereitung von angehenden Peer-Mentorinnen und -Mentoren, um ein effektives Peer-Mentoring-Programm zu konzipieren.

Das hier vorgestellte Konzept einer solchen Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren hat empirische Befunde zu den Wirkfaktoren im Mentoring als Schulungsaspekte aufgenommen. Grundlagen der klientenzentrierten Beratung und Gesprächsführungstechniken wurden als Bestandteile der Schulung integriert, um die Mentorinnen und Mentoren auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten. Die Schulung wurde bei den Teilnehmenden positiv angenommen und eingeschätzt und es konnte eines der Ziele als erreicht bestätigt werden, nämlich den zukünftigen Mentorinnen und Mentoren Verhaltenssicherheit für ihre Tätigkeit zu vermitteln.

Die hier vorliegende Konzeption räumt einen mehrfach kritisierten Schwachpunkt bisheriger Programme dieser Art aus, nämlich eine unzureichende Schulung der Mentorinnen und Mentoren und zeigt positive Effekte für studentische Mentorinnen und Mentoren auf.

Analysen wie etwa zur Wirksamkeit des Programms für Mentor/innen und Mentees werden an anderer Stelle berichtet (Perst & Thies, 2018; Perst, Uhde & Thies, 2018).

Literaturverzeichnis

- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2011). Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie. *Die Hochschule*, 20, 131-145.
- Bamberg, E. (2009). Beratung in der Arbeits- & Organisationspsychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 207-234). Heidelberg: Springer Verlag
- Baugh, S. & Fagenson-Eland, E. (2007). Formal mentoring programs: A „poor cousin“ to informal relationships? In B. R. Ragins, K. E. Kram (Hrsg.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (S. 249–271). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Carvin, B. (2011). The hows and whys of group mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 43, 49–52.
- Christie, H. (2014). "It all just clicked": a longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41, 478-490.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 402-420). Heidelberg: Springer Verlag.

- Fuge, J. (2013). Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 374–398.
- Fuge, J. (2016). *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase: eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Gerholz, K.-H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase. Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 163–178.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T., Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention und Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517-544). Weinheim: Beltz.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49, 497–513.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, 2014 (4). Hannover: DZHW.
- Hobson A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207–216.
- Jahn, R. W., Fuge, J. & Söll, M. (2010). Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. *Das Hochschulwesen-Forum für Hochschulforschung,-praxis und-politik*, 58, 140–147.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Paderborn: Schöningh UTB.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4, 142-158.
- McManus, S. E. & Russel, J. E. (2007). Peer Mentoring Relationships. In B. R. Ragins & K.E. Kram (Hrsg.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (S.273–298). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Öhlschlegel-Haubrock, S., Rach, J. & Wolf, J. (2014). Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 23– 35.
- Pallasch, W. & Kölln, D. (2014). *Pädagogisches Gesprächstraining* (9. Auflage) (S. 517-540). Weinheim: Beltz.

- Perst, H. & Thies, B. (2018). Beratungs- und Begleitstrukturen für Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase: Effekte eines früh platzierten Peer-Mentoring-Programms. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) in Duisburg-Essen.
- Perst, H., Uhde, G. & Thies, B. (2018). Wirksamkeit kompetenzorientierter Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium an der TU Braunschweig. Vortrag auf dem 2. Programmkongress der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in Berlin.
- Rogers, C. R. (1981). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). München: Kindler.
- Scanlon, L. (2009). Metaphors and mentoring: constructing a mentor typology from the perspective of student mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 7, 71–81.
- Sloane, P. F. E. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7, 96–109.
- Taylor, D., Kachur, E. K., Hofhansl, A. & Marz, R. (2014). Students as peer tutors and mentors. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 93-102.
- Terrion, J., Phillion, R. & Leonard, D. (2007). An evaluation of a university peer-mentoring training programme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5, 42-57.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimk (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten

Christina Plath

Zusammenfassung

Die hohe und weiter zunehmende Komplexität heutiger Lebensrealitäten sowie damit einhergehende globale Herausforderungen lassen die Notwendigkeit tiefgreifender nachhaltiger Transformationsprozesse evident werden. Dem Bildungssystem und insbesondere dem Kontext Schule wird seit geraumer Zeit eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Befähigung und Gestaltung ebendieser Entwicklungs- und Transformationsprozesse zugeschrieben. Zur Ausbildung einer entsprechenden Lehrexpertise ist eine Verankerung der Thematik in die universitäre Lehramtsausbildung angezeigt, im Rahmen dessen zunächst die Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten und Kompetenzen der (angehenden) Lehrpersonen selbst zu gewährleisten ist. Die Szenario-Methode stellt aufgrund ihres interaktiven, prozessualen Charakters eine gewinnbringende Option zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung bei zukünftigen Lehrpersonen dar. Diesbezügliche Möglichkeiten der konkreten Implementierung und Anwendung innerhalb der universitären Lehramtsausbildung werden anhand eines Lehrbeispiels erläutert und diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Szenario-Methode, nachhaltige gesellschaftliche Transformationsprozesse, problem- und handlungsorientierte Auseinandersetzung, professionelle Rolle der Lehrperson, Lehramtsausbildung

Christina Plath, M. Sc.

Universität Vechta

Gleichstellungsbüro sowie Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie

Driverstr. 22

49377 Vechta

christina.plath@uni-vechta.de

1. Einleitung

Die Welt hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte stark verändert und ist durch fortlaufende Prozesse zunehmender Globalisierung gekennzeichnet. Die damit einhergehenden gesellschaftlichen Umbrüche lassen sich gemäß Michelsen (2006) in drei Grundausrichtungen differenzieren, die eng miteinander verwoben sind: (a) eine rasante Zunahme der weltweiten ökonomischen Vernetzung, (b) die Globalisierung ökonomischer Gefährdungen bei gleichzeitiger Verknüpfung mit regionalen Problemen und lokalen Schäden der Umwelt sowie (c) eine ungleiche Verteilung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, deren Verbreitung insgesamt stark zunimmt. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen fallen standortabhängig äußerst unterschiedlich aus und beinhalten diverse problematische Folgewirkungen in unterschiedlicher Intensität sowie Erscheinungsform (Griggs et al., 2013; Niebert, 2016). Entsprechend dessen ist eine Zunahme an Komplexität sowohl etwaiger Entwicklungen als auch daran anzuschließender Handlungsentscheidungen zu verzeichnen, die ebenfalls weiter zunehmen (Luhmann, 2014; Schweer, Müller & Friederich, 2016; Schweer & Plath, 2017).

Das mit etwaigen Veränderungen meist einhergehende steigende Unsicherheitsempfinden ergibt sich insbesondere auch durch die vielfach bestehende Unklarheit der Informationslage, die zumeist durch Unvollständigkeit oder aber Überkomplexität gekennzeichnet ist (Niebert, 2016). Vielfach sind Zusammenhänge gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse nur schwierig und häufig nur mit einigem Aufwand identifizier- und verstehbar. Eine angemessene Situationsbewertung wird deshalb schnell als subjektive Herausforderung empfunden, sodass adäquate Handlungsentscheidungen auf individueller wie auch kollektiver Ebene zunehmend schwerfallen und sich in mehr oder weniger explizit benannten Entscheidungsdilemmata manifestieren (s. u.a. soziales Klugheitsdilemma, kollektives Entscheidungsdilemma; Menges & Traub, 2012; Riemer & Schweizer-Ries, 2012; Rieß, 2010). Zudem zeigt sich, dass allein ein hoher Kenntnisstand über gesellschaftliche nachhaltigkeitsrelevante Zusammenhänge bei weitem keine entsprechend nachhaltigen Verhaltensweisen garantiert (Niebert, 2016; Schweer & Plath, 2017; Schweer, Plath & Benarndt, 2016). Um der skizzierten Problematik dennoch in angemessener Weise begegnen zu können, ist eine alternative Gestaltung des globalen Zusammenlebens angezeigt, was in Konsequenz die Notwendigkeit weitreichender gesellschaftlicher Transformationsprozesse beinhaltet (Michelsen, 2006; Niebert, 2016).

Ebensolche Veränderungsbestrebungen existieren auf politischer Ebene bereits seit den 1970er Jahren, finden sich u.a. im Brundtlandbericht (World Commission on Environment and Development, 1987) und in der UN-Weltdekade von 2005-2014 (UNESCO, 2005) als globale Agenden wieder und sind aktuell in Form der „Sustainable Development Goals (SDG)“ als Weltzukunftsvertrag formuliert (Barth, 2016; UNESCO, 2017). Dabei werden den Bildungssystemen und allem voran der Schule seit geraumer Zeit eine Schlüsselrolle zugewiesen. Diese sind aufgefordert, sich ebenjenen Problematiken anzunehmen und die un-

erlässliche Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu gewährleisten. Dabei soll besagte Förderung zu einer „aktiven Gestaltung eines nachhaltigen, zukunftsfähigen Lebens und Wirtschaftens“ sowie „zur Partizipation und zum Handeln befähigen“ (Michelsen 2006, S. 15). Der ambitionierte Auftrag an die Institution Schule sowie weitere Bildungsbereiche umfasst dabei mannigfaltige Komponenten, die weit über die klassischen Prinzipien von Erziehung hinausgehen (Niebert, 2016). Basierend auf den gesellschafts- und daran anschließenden bildungspolitischen Forderungen sind zum einen unterschiedliche konzeptionelle Ansätze wie die Kompetenzkategorien der OECD (2005) und das Modell der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2009; de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger, 2008) entstanden, die auf eine Konkretisierung der zentralen zu fördernden Fähigkeiten abzielen. Andererseits sind im Verlauf der UN-Weltdekade von 2005 bis 2014 ebenfalls etliche praktische Initiativen und Umsetzungen in diversen Kontexten realisiert worden. An einer strukturellen Verankerung und Vereinheitlichung mangelt es jedoch nach wie vor (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2012; Rieckmann, 2016).

Auf nationaler Ebene sind die beschriebenen Bestrebungen seit 2007 durch eine Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz und der Deutschen UNESCO Kommission strukturell verankert, die in einem gemeinsamen Papier die Förderung von Kompetenzen sowie die Befähigung zur Initiierung gesellschaftlicher Transformationsprozesse als Querschnittsaufgabe von Schule definieren (KMK & Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK], 2007). Diese beinhalten insbesondere Kommunikations-, Kooperations-, Problemlöse- sowie Handlungsfähigkeiten und zielen auf ein vermehrtes Bewusstsein, das es ermöglicht, ökologische, ökonomische sowie soziale Aspekte von Entscheidungen und Handlungen zu bedenken und deren Verwobenheit miteinander anzuerkennen (Overwien, 2016).

Für Lehrpersonen ergeben sich aufgrund der zugewiesenen Schlüsselrolle im Zuge der gesellschaftlich notwendigen Transformationsbestrebungen damit neben den allgemein bestehenden Herausforderungen weitere auf dem Weg hin zum kompetenzorientierten Curriculum (Barth, 2016; Niebert, 2016). In ihrer professionellen Rolle sind sie gemäß bestehenden Beschlüssen dazu verpflichtet, gezielt ebenjene beschriebenen Transformationsprozesse im Rahmen ihres Unterrichts anzuregen. Folglich wird ihnen eine Expertise hinsichtlich der Förderung einer aktiven problem- und insbesondere handlungsorientierten Gestaltung der Mensch-Umwelt-Interaktion zugewiesen (Michelsen, Rode, Wendler & Bittner, 2013). Dies setzt jedoch voraus, dass sich bereits tätige sowie zukünftige Lehrpersonen zunächst einmal selbst mit entsprechenden Überlegungen, Kompetenzen und Kompetenzkategorien sowie Herausforderungen und Problemen auseinandersetzen (Girmes, 2006). Das geforderte Bewusstsein für nachhaltige Transformationsprozesse muss also erst einmal von den Lehrpersonen selbst entwickelt werden und ist somit wesentliche Bedingung für eine Implementation in den eigenen Unterricht (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Hattie & Yates, 2013). Darüber hinaus gilt es zudem, etwaige motivationale wie auch volitionale

Aspekte mitzudenken, um zunächst einmal überhaupt Transformationsprozesse anstoßen zu können (Bertschy, Künzli & Lehmann, 2013; Leinfelder, 2013; Weinert, 2001).

2. Didaktische Implikationen für die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen

Um den zuvor skizzierten Anforderungen Rechnung zu tragen, die an die professionelle Rolle der Lehrperson insbesondere im schulischen Kontext gestellt werden, ist eine entsprechende Implementation bereits in die universitäre Ausbildung angezeigt (Barth, 2016). Der methodisch-didaktische Fokus liegt dabei vor allem auch auf Fragen der Umsetzbarkeit im Rahmen vorgegebener Formate und Inhalte der Hochschulbildung. Diesbezüglich ergeben sich unter anderem folgende Fragen mit praktischem Bezug:

- Wie kann eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit den skizzierten Herausforderungen anzustrebender gesellschaftlicher Transformationsprozesse und den damit verbundenen Anforderungen an Lehrpersonen innerhalb der universitären Ausbildung aussehen?
- Wie lassen sich die hohe Komplexität der Thematik sowie die damit verbundenen Unsicherheiten und Ambivalenzen den Studierenden angemessen näherbringen?
- Wie können ein individuelles Bewusstsein, eine größere Sensibilität sowie eine vermehrte Konkretisierung praktischer Handlungen innerhalb der universitären Ausbildung gefördert werden?

Basierend auf ebendiesen Herausforderungen sowie daran gekoppelte Fragen der konkreten Umsetzung stellen unidirektionale Lehr-Lern-Konstellationen keine geeigneten Formate zur Auseinandersetzung dar. Das alleinige Darstellen und Abfragen von zu lernenden Inhalten greift deutlich zu kurz, da den skizzierten komplexen Herausforderungen nicht durch rein faktisches Wissen beizukommen ist, sondern eine aktive Auseinandersetzung und darauf aufbauende, begründete Handlungsstrategien im Sinne des Konzepts der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2009; de Haan et al., 2008) angezeigt sind. Deshalb gilt es, Settings zu gestalten, die eine verstärkte Handlungs- und Problemorientierung gewährleisten und damit ein höheres Aktivierungspotenzial beinhalten (Sprenger, Menthe & Höttecke, 2016).

Anders als klassische Seminarformate bietet die Szenario-Methode aufgrund ihres offenen, prozessualen Charakters eine ebensolche Möglichkeit. Diese lässt sich einerseits flexibel im Kontext einer vermehrten problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit komplexen Lern- und später auch Lehrinhalten einsetzen, indem der Fokus der Förderung primär auf die individuelle Motivation und Bereitschaft sowie sekundär auf die Erweiterung von Handlungskompetenz und Ambiguitätstoleranz gelegt wird. Andererseits lässt sich die Methode unkompliziert in den zeitlich klassischen universitären Ablauf integrieren, sodass der organisatorische Aufwand deutlich geringer ausfällt als bei der Imple-

mentation umfassender Trainingsformate. Darüber hinaus fokussiert die Szenario-Methode eine niedrigschwellige Auseinandersetzung mit hochkomplexen Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Der individualisierte Zugang durch die freie Wahl der zu bearbeitenden Thematik ist als weiterer Vorteil gegenüber stärker systematisierten Lehr-Lern-Formaten zu sehen und explizit gewollt, um die Motivation der Studierenden zu erhöhen sowie das Erleben von Überforderung zu vermindern. Im Rahmen des methodischen Vorgehens setzen sich die beteiligten Personen deshalb zunächst aus Sicht der Lernenden mit der Thematik nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse auseinander. Die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen dienen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz der zukünftigen Lehrpersonen in Bezug auf die zuvor skizzierten Anforderungen (Barth, 2016; Niebert, 2016).

2.1. Die Szenario-Methode

Bei der Szenario-Methode handelt es sich um einen interdisziplinären Oberbegriff, unter dem unterschiedliche Definitionen, Ausrichtungen, Ziele und Typen von Szenario-Prozessen subsumiert werden (Burandt, 2011). Sämtliche nachfolgende Ausführungen und Konkretisierungen im Rahmen dieses Beitrags beruhen dabei auf dem Verständnis der Szenario-Methode als offenen, partizipativen sowie intuitiven Prozess, der innerhalb eines formalen Lernsettings stattfindet (Nikodemus, 2017). Die Methode zielt auf die Initiierung sozialer sowie selbstorganisierter und -regulativer Lernprozesse ab, indem verstärkt gemeinschaftlich gestalterische sowie reflexive Prozesse angeregt werden. Dabei steht die Förderung vermehrter Handlungs- und Problemorientierung im Vordergrund (Tiberius, 2011). Ebenjene Orientierungen werden durch die Möglichkeit der sukzessiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen im Seminar behandelten Inhalten sowie einem hohen Grad an Interaktivität gewährleistet. Die jeweiligen Seminarsitzungen bestehen dabei aus aufeinander folgenden Input-, Diskussions-, Transfer- sowie Erarbeitungsphasen.

Um den individuellen Motiven und Interessen der Lernenden gerecht zu werden, erfolgt innerhalb des Lehrbeispiels (s. Kap. 3) zu Beginn der Veranstaltung die selbstgewählte Einteilung in Kleingruppen sowie die Wahl eines Themas mit konkretem Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozessen bzw. diesbezüglich angezeigten Bedarfen. Ebenjene gewählte Thematik wird dann über die Dauer des gesamten Semesters innerhalb der Gruppe sukzessive er- und bearbeitet und in jeder Sitzung zu den jeweils behandelten Inhalten in Beziehung gesetzt. Am Ende der Veranstaltung ergibt sich ein eigenständig realisiertes Unterrichtsszenario, das als Grundlage für die Implementation in den eigenen zukünftigen Unterricht dienen kann.

3. Darstellung der praktischen Umsetzung innerhalb der universitären Lehr- amtsausbildung anhand eines konkreten Beispiels

Bei dem im Folgenden dargestellten Lehrbeispiel handelt es sich um ein Seminar, das über die Dauer eines Semesters jährlich im Master of Education mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden zur Thematik „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“ stattfindet. Inhaltlich umfasst das Seminar zum einen die Einführung in gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dabei werden sowohl historische als auch theoretische Grundlagen wie umwelt- und bildungspolitisch relevante Entwicklungsstränge hin zum Status Quo aufgezeigt. Ebenso werden konzeptionelle Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen aktiv-partizipativen Gestaltungshandelns hinsichtlich ihrer Notwendigkeit sowie der damit verbundenen Ziele und Herausforderungen diskutiert.

Zum anderen erfolgt die Auseinandersetzung mit ebendiesen Aspekten aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive. Dabei werden insbesondere Komponenten der pädagogischen Beziehung innerhalb von Lehr-Lern-Kontexten besprochen sowie die professionelle Rolle der Lehrperson reflektiert. Zusätzlich erfolgt die Thematisierung weiterer evidenzbasierter Faktoren, die einen Einfluss auf die Entwicklung nachhaltiger Transformationsprozesse ausüben können. Tabelle 1 gibt einen Überblick über den inhaltlich-konzeptionellen Aufbau der Veranstaltung.

Tabelle 1.

Inhaltlich-konzeptioneller Aufbau der Seminarveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“

Teil 1: Einführung in die Thematik BNE und gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie in die psychologische Perspektive

- Definition, Erläuterung und thematische Einführung in die Thematik aus psychologischer Perspektive
 - Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformationsprozesse
 - Gegenstandsbereiche, Paradigmen und Forschungsmethoden der Psychologie
 - historischer Überblick zu den Bestrebungen nachhaltiger Transformationsprozesse
 - Herausforderungen, Problematiken und Entscheidungsdilemmata im Kontext nachhaltiger Transformationsprozesse
 - Kompetenzdefinitionen und -konzeptualisierungen
-

Teil 2: Die pädagogische Beziehung

- Gegenstand, Komponenten und Einflussfaktoren auf die pädagogische Beziehung
 - Authentizität und Vorbildfunktion der professionellen Rolle als Lehrperson
 - Kriterien zur Bewertung von pädagogischen Beziehungen
 - psychologische Diagnostik im schulischen Kontext
-

Teil 3: Psychologische Komponenten nachhaltiger Transformationsprozesse

- sozialpsychologische Komponenten
 - entwicklungspsychologische Komponenten
 - lernpsychologische Komponenten
 - Vertrauen innerhalb der pädagogischen Beziehung sowie im Kontext nachhaltiger Transformationsprozesse
-

Die Veranstaltung dient als Einführung in die Thematik sowie zur aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und zur Reflexion der zukünftigen professionellen Rolle in Bezug auf die Thematik. Der inhaltlich-konzeptionelle Aufbau ist dabei eng mit methodisch-didaktischen Überlegungen verbunden, die sich durch einen hohen Grad an Interaktivität auszeichnen (s. Tab. 2). Als Basis der interaktiven Bearbeitung fungieren die Kleingruppen, die sich innerhalb der ersten Sitzung zusammenfinden und nach Erhalt formaler Gestaltungshinweise mit der Umsetzung ihrer Szenarien beginnen. Ausgehend vom KMK-DUK-Beschluss (2007) zur Verankerung von BNE und gesellschaftlicher Transformationsprozesse als Querschnittsaufgabe von Schule erfolgt explizit keine Zusammenstellung der Kleingruppen nach Fachausrichtungen. Vielmehr sollen die Studierenden darin gefördert werden, relevante Aspekte der Thematik fächerübergreifend zu durchdenken sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen verschiedener Fächer zu erarbeiten. Die jeweiligen Seminarsitzungen sind durch unterschiedliche methodisch-didaktische Phasen charakterisiert, die bis auf die fünfte Phase in jeder Sitzung vorkommen (s. Tab. 2).

Tabelle 2.

Methodisch-didaktischer Aufbau der Seminarveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“

Phase	Vorgehen
1) Inputphase	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung theoretischer und/oder empirischer Inhalte durch den/die Dozierende/n bzw. • eigenständiges Lektürestudium im Vorfeld der Sitzung • weitere Darstellung thematisch relevanter Aspekte durch Videos, Broschüren o.ä.
2) Diskussionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • gruppeninterne Diskussion der Sitzungsinhalte in Bezug auf das gewählte Thema
3) Transferphase	<ul style="list-style-type: none"> • Extrahierung relevanter Komponenten für das jeweils gewählte Thema unter Berücksichtigung inhaltlicher wie auch fachlicher Komponenten • Planung der konkreten Umsetzung innerhalb des eigenen Szenarios unter Berücksichtigung inhaltlicher wie auch fachlicher Aspekte

4) Erarbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none">• sukzessive Gestaltung des eigenen Szenarios• Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien zum Thema mit Bezug zum jeweiligen Fach
5) Feedbackphase	<ul style="list-style-type: none">• Vorstellung der Szenarien und Materialien• Peer-Feedback zur Gestaltung und Umsetzbarkeit

Der konkrete Ablauf der Seminarsitzungen sieht allgemein hin vor, dass zu Beginn einer jeden Sitzung theoretische und/oder empirische Aspekte entweder durch Dozierende in prägnanter Form dargestellt oder im Vorfeld eigenständig durch individuelles Lektürestudium erarbeitet und anschließend im Plenum besprochen werden. Im Anschluss daran erfolgt die Diskussion der behandelten Inhalte innerhalb der Kleingruppen mit Blick auf ihre Themenauswahl. Die Transferphase schließt daran direkt mit der Sammlung relevanter Aspekte des behandelten Themas sowie geeigneter fachlicher Komponenten an. Diese finden im Rahmen der Erarbeitungsphase Einzug in das jeweilige Szenario, das über die gesamte Veranstaltungsdauer sukzessive erarbeitet wird. Dieses umfasst neben der Abbildung des eigentlichen Szenarios ebenfalls die eigenständige Sammlung bzw. Erarbeitung geeigneter Informationen und Materialien für Unterrichtseinheiten. Während der Phasen zwei bis vier agiert der/die Dozierende als Moderatorin, indem sie bei Bedarf unterstützend zur Seite steht, sich von den Ideen und Ansätzen der Gruppen berichten lässt und mit den Kleingruppen deren Überlegungen diskutiert.

Am Semesterende erfolgt die Vorstellung aller Gruppenergebnisse angelehnt an die Methode des World Cafés in einem zeitlich festgelegten Rahmen. Den Gruppen steht dabei die konkrete Ausgestaltung ihrer Ergebnispräsentation frei. Im Rahmen dessen werden ebenfalls die Inhalte, Materialien sowie die methodische, zeitliche und didaktische Umsetzbarkeit der Szenarien innerhalb tatsächlicher Unterrichtseinheiten mit anderen Kleingruppen diskutiert. Die Studierenden geben dabei ebenfalls Feedback zu den Ideen und Ausgestaltungen anhand von zuvor festgelegten Kriterien.

Der Gestaltungsprozess eines Szenarios sieht zunächst die Festlegung der Rahmenbedingungen wie Länge der Einheit, Gruppengröße und Alter der Zielgruppe vor, die sich u.U. aus der Wahl und Konkretisierung eines Themas ergeben. Darauf aufbauend erfolgen die sukzessive Festlegung der Ziele und Förderaspekte, die mit dem Szenario angestrebt werden sowie deren konkrete Umsetzung und Ausformulierung. Diese werden durch die theoretischen und empirischen nachhaltigkeits- wie auch psychologisch relevanten Informationen aus den Inputphasen fortlaufend angereichert, bspw. durch Überlegungen zur Förderung und Aufrechterhaltung individueller Motivation, Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Lernenden sowie zum Einfluss der Lehrperson im Rahmen des Lernprozesses. Am Prozessende steht dann idealiter ein fertiges Szenario, das für zukünftige Unterrichtseinheiten genutzt werden kann. Das Vorgehen ermöglicht darüber hinaus den sprichwörtlichen „Blick über den Tellerrand“, indem ebenso konkrete Prozesse im schulalltäglichen Handeln angestoßen und verankert werden können, wie bspw. ein nachhaltigerer

Umgang mit Wasser, verstärkte Berücksichtigung regionaler Lebensmittel, Sensibilität gegenüber der täglich getragenen Kleidung, der Umgang mit Plastik im Kontext Schule usw.

4. Fazit

Der Einsatz der Szenario-Methode lässt sich aus mehreren Gründen als geeignet und sinnvoll innerhalb der universitären Lehre und insbesondere der akademischen Lehramtsausbildung für die Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten bewerten. Zunächst kann ein Mehrwert dahingehend konstatiert werden, dass durch die Konkretisierung und Fokussierung auf einen bestimmten thematischen Ausschnitt eine Reduktion der hochkomplexen Thematik erreicht wird (Schweer, Müller & Friederich, 2016). Dies ermöglicht es den Studierenden, sukzessive Wissen, Überlegungen und Ideen zu einem spezifischen Themeninhalt und insbesondere dessen Relevanz im Kontext nachhaltiger und gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu generieren, sodass Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann. Die komplexe Thematik wird damit durch die aktive Auseinandersetzung sowie die Konzentrierung auf einen Ausschnitt bearbeitbar, ohne dass ein permanentes Unsicherheits- und Überforderungsempfinden ent- und fortbesteht. Durch die fortlaufende Auseinandersetzung entwickeln die Gruppenmitglieder ein tieferes Verständnis für die vorherrschende Problematik und den Status Quo der Forschung hinsichtlich ihres gewählten Gegenstands sowie diesbezüglich bestehender Widersprüche. Gleichzeitig erproben sie die Transferierung ihres Themas auf konkrete, der Zielgruppe angemessene Unterrichtsinhalte und logische Vermittlungs- und Begründungsstrategien. Somit erfolgt über den gesamten Veranstaltungsverlauf immer wieder die Beschäftigung mit bestehenden Ambiguitäten und Ambivalenzen im Kontext gesellschaftlicher und nachhaltiger Transformationsprozesse bei gleichzeitiger Auslotung und Erprobung eines zufriedenstellenden, souveränen Umgangs mit diesen als Lernende sowie im Rahmen der zukünftigen Rolle als Lehrperson.

Die Wahlmöglichkeit des Themas fördert die vermehrte Problem- und Handlungsorientierung zusätzlich, da die Szenario-Methode Raum für die Interessen der Studierenden lässt. Die Bereitschaft zur motivierten Auseinandersetzung mit zum Teil wenig zugänglichen Inhalten und Zusammenhängen wird durch die Option der aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses ermöglicht. Zu Beginn des Semesters kommt es dabei mitunter vor, dass einige der Seminarteilnehmenden von der vergleichsweise offenen Aufgabenstellung im Rahmen der Szenario-Methode zunächst irritiert sind und sich mit der eigenständigen Bearbeitung schwertun. Über den Verlauf des Semesters erfolgt jedoch eine zunehmend positivere Bewertung ebendieser Option, indem die Vorteile einer verstärkten Bedarfsorientierung erkannt werden.

Die fortlaufende Bearbeitung eines Themengegenstands mit klar formuliertem Ziel und Zeitrahmen ermöglicht es den Gruppen zudem, Arbeitsprozess und -fortschritt eigen-

ständig zu überprüfen – und bei Bedarf zu modifizieren. Durch die wiederkehrenden Diskussionsphasen ist eine solche Erprobungsmöglichkeit für die gemeinsame Beschäftigung innerhalb der einzelnen Veranstaltungssitzungen fest verankert. Die wiederkehrenden Verständigungsprozesse innerhalb der Gruppe sowie das Peer-Feedback am Ende des Semesters regen immer wieder zu Selbst- sowie gruppeninternen Reflexionen an und ermöglichen es, die erarbeiteten Inhalte sowie deren Transferierung auf konkrete Umsetzungsoptionen in zukünftiges Unterrichtsgeschehen zu erläutern und zu begründen.

Der skizzierte beispielhafte Einsatz der Szenario-Methode erfolgt in einer Einführungsveranstaltung zur komplexen Dynamik nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse aus einer psychologischen Perspektive. Sowohl der inhaltlich-konzeptionelle als auch der methodisch-didaktische Aufbau sind dabei als gewinnbringend für das Ziel des Seminars zu bewerten. Da die Studierenden mitunter erstmalig mit der Thematik vertiefend in Kontakt kommen, erhalten sie durch ihre Teilnahme die Möglichkeit, interessen-geleitet ein eigenes Bewusstsein für nachhaltigkeitsrelevante Prozesse zu entwickeln. Darüber hinaus erfolgt in den meisten Fällen erstmalig die Auseinandersetzung mit der zukünftigen professionellen Rolle als Lehrperson im Hinblick auf etwaige bildungspolitisch relevante BNE-Beschlüsse für den schulischen Kontext. Zu Semesterende verfügen die Studierenden somit über grundlegende Kenntnisse und erste problem- und handlungsorientierte Erfahrungen zur BNE-Thematik. Auch werden bereits erste Fragen zukünftiger Berufspraxis diskutiert und in die Ausarbeitung der Szenarien integriert.

Darüber hinaus wird im Rahmen der Lehrevaluation – auch im Vergleich zu Veranstaltungen mit klassischen Formaten – die hohe Zufriedenheit der Studierenden mit der inhaltlichen sowie der methodisch-didaktischen Konzeption des Seminars deutlich. So bewerten die Teilnehmenden den hohen Anwendungsbezug, die Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen, das eigenständige Erkennen von Zusammenhängen sowie die erhöhte Aktivität als Mehrwert des Seminars.

Das Vorgehen im Rahmen des beschriebenen Lehrbeispiels leistet damit einen wichtigen Beitrag für die notwendige Implementierung nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse in die universitäre Lehre im Allgemeinen sowie die akademische Lehr- amtsausbildung im Speziellen. Dies kann jedoch nur ein Aufschlag sein, dem weitere aufeinander aufbauende sowie strukturell verankerte Angebote folgen müssen, will man eine ausreichende Vorbereitung zukünftiger wie auch bereits tätiger Lehrpersonen gewährleisten. Ebenso gilt es, mit Blick auf die Zielsetzung der thematischen Querschnittsverankerung und damit verbundener Kompetenzorientierung, nicht zuletzt der Verantwortung als universitäre Ausbildungsstätten zugunsten der Förderung nachhaltiger Transformationsprozesse gerecht zu werden (Barth, 2016).

Literaturverzeichnis

- Barth, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsausbildung: Erfolgreiche Ansätze und notwendige Schritte. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 49-60). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Bertschy, F., Künzli, C. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5 (12), 5067-5080.
- Burandt, S. (2011). *Szenarioanalyse als Lernsetting für eine nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Leuphana Universität Lüneburg.
- de Haan, G. (2009). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. In Programm Transfer-21 (Hrsg.), *Orientierungsrahmen „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Gestaltungskompetenz fördern und Schulqualität entwickeln* (Bd. 1). Berlin: Freie Universität.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen* (Ethics of Science and Technology Assessment, Bd. 33). Berlin: Springer.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 14-29). Weinheim: Beltz.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockstrom, J., Ohman, M. C., Shyamsundar, P. et al. (2013). Policy: Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495 (7441), 305-307.
- Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Leinfelder, R. (2013). Verantwortung für das Anthropozän übernehmen. In M. Vogt, F. Ostheimer & F. Uekötter (Hrsg.), *Wo steht die Umweltethik? Argumentationsmuster im Wandel. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Nachhaltigkeitsforschung* (S. 283-311). Marburg: Metropolis.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Konstanz, München: UVK.
- Menges, R. & Traub, S. (2012). Sozialpolitik im Klimawandel: Konfliktlinien zwischen

- sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für Sozialreform*, 58 (3), 343-362.
- Michelsen, G. (2006). Von der Umweltbildung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Historische Entwicklung, Inhalte und Selbstverständnis. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 13-18). Münster: Zentrum für Umweltforschung.
- Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Methoden, Praxis, Perspektiven*. München: oekom.
- Niebert, K. (2016). Nachhaltigkeit lernen im Anthropozän. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 77-94). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen*. Wiesbaden: VS.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Overwien, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 33-46). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 11-32). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Riemer, M. & Schweizer-Ries, P. (2012). Psychology and sustainability science: Complexity, normativity, and transdisciplinarity in meeting sustainability challenges. *Umweltpsychologie*, 16 (1), 143-165.
- Rieß, W. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Münster: Waxmann.
- Schweer, M., Müller, B. & Friederich, Y. (2016). Zur grundlegenden Bedeutung von Vertrauen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 125-147). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schweer, M. & Plath, C. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogische Herausforderung. Zur Bedeutung von Vertrauen in Lehr-Lern-Prozessen. *Der pädagogische Blick*, 1/2017, 30-41.
- Schweer, M., Plath, C. & Benarndt, J. (2016). Vertrauen und BNE: Ausgewählte Ergebnisse eines universitären Lehr-Forschungs-Projekts. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 149-173). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und*

- der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung - Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2012*. Verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bericht_20der_20kmk_20zu_20bne.pdf
- Sprenger, S., Mente, J. & Höttecke, D. (2016). Methodenkonzeption und -einsatz. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 95-107). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tiberius, V. (2011). *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. Wiesbaden: VS.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme (IIS)*. Paris: Section for Education for Sustainable Development.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.